

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

DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN

**O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A
AVALIAÇÃO E O REGISTRO DA APRENDIZAGEM**

CURITIBA

2020

DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN

**O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A
AVALIAÇÃO E O REGISTRO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA

2020

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

O66p 2020	<p>Oresten, Danielle Fatima Adada O pedagogo escolar em formação continuada : um olhar para a avaliação e o registro da aprendizagem / Danielle Fatima Adada Oresten ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2020. 122 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. Bibliografia: f. 114-118</p> <p>1. Educação permanente. 2. Pedagogos. 3. Aprendizagem. 4. Avaliação. 5. Ensino superior. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD. 20. ed. – 378</p>
--------------	---



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 888
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Danielle Fatima Adada Oresten

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 15h, na Sala de Defesa - Térreo, 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 Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, Prof.^a Dr.^a Thalita Folmann Silva para examinar a Dissertação da mestranda **Danielle Fatima Adada Oresten**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO E O REGISTRO DA APRENDIZAGEM" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h 15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação do trabalho em artigos, capítulos de livro, e outros.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Roberlayne de Oliveira Borges Roballo [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Thalita Folmann Silva [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Para Darci, Lucia,
Franciele e Felipe,
com quem compartilhando o amor
(re)aprendo a viver. Diariamente.

Dedico este trabalho a todos os pedagogos escolares que se esforçam para desempenhar sua
função e todas as crianças, adolescentes e jovens estudantes com quem convivi: vocês me
inspiram para constante busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Sou grata.

Sou grata a Deus pela minha vida, pela sua infinita bondade e amor.

Sou grata pelos meus pais Darci e Lucia, pelo exemplo de honestidade, carisma e cumplicidade e pelo incentivo e apoio que sempre me deram para seguir meus objetivos.

Sou grata pela minha irmã Franciele, que praticamente todos os dias desse percurso me escrevia, “tenha fé em você, vai dar certo”.

Sou grata pelo meu marido Felipe, meu companheiro de vida, que incansavelmente me apoiou, me incentivou e esteve ao meu lado durante toda esta caminhada. Te amo.

Sou grata pelos meus sogros Roberto e Solange e pela minha cunhada Raquel, pelo cuidado dedicado a mim e pelo constante incentivo.

Sou grata pelos colegas de mestrado, pelo apoio, pelas conversas descontraídas, pelos momentos de desabafo e pelo aconchego que nos proporcionava os cafés de quarta-feira.

Sou grata pelos amigos queridos, da vida e do folclore, que aceitaram minhas ausências e, ainda assim se fizeram presentes de tantas formas.

Sou grata pelos meus colegas de profissão, das diversas escolas em que lecionei, aos alunos com os quais ensinei e aprendi e aos amigos que fiz ao longo das experiências educativas, como aluna, como professora e em outras funções educacionais.

Sou grata pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo imprescindível apoio financeiro por meio da bolsa de taxa escolar.

Sou grata, em especial, pela professora Evelise Portilho que, com alegria, atenção e exigência me conduziu neste trabalho e me orientou não só na vida acadêmica, mas também na profissional e pessoal.

Enfim, sou grata... Pela vida, pelas pessoas que nela estão e pelas oportunidades que me possibilitam ressignificar constantemente!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago – Viagem a Portugal.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática. Para tanto, definiu-se como lócus da pesquisa um Programa de Formação Continuada que compreende a primeira etapa da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, iniciada em 2018 e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. A metodologia adotada nesta dissertação é de caráter qualitativo (Minayo, 2002) com uma abordagem fenomenológica hermenêutica (Schmidt, 2014), que permite lançar um olhar interpretativo sobre os dados, alcançando-se assim conclusões que estejam articuladas ao objetivo proposto. Como instrumentos para coleta de dados de pesquisa, foram utilizados o protocolo de observação do 8º encontro do Programa de Formação Continuada, chamado Registro e Avaliação da Aprendizagem e quatro questões da entrevista semiestruturada. A fundamentação teórica está apoiada em autores como: Brzezinski (1996), Clementi (2001), Cruz (2008), Franco (2008), Libâneo, (2001, 2006, 2010), Nóvoa (1995), Pimenta (1995, 2002), Placco e Almeida (2011), Esteban (2001, 2004), Freire (1996), Fujikawa (2012) Hadji (2001), Hoffmann (2007), Luckesi (2011), Ostetto, (2017), Perrenoud (1999), Sá-Chaves (2004), Vasconcellos (2003), Villas Boas (2009), Warschauer (2001), Zabalza (2004). Participaram da pesquisa 16 pedagogos escolares atuantes na função de coordenação pedagógica nas três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na categorização dos dados do encontro surgiram duas categorias: relacionamento e autorreflexão. Na categorização das entrevistas foram descritas três categorias, sendo elas: organização do trabalho pedagógico, desafios da função e instrumentos de registro e avaliação. Para a descrição e interpretação dos dados, bem como os resultados, os autores que subsidiaram foram Libâneo, (2001, 2006, 2010), Luckesi (2011), Orsolon (2002), Ostetto (2017), Portilho (2011), entre outros. Os resultados evidenciam que as formas de registrar a aprendizagem discente se apresentam centradas na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas, sendo que, o instrumento mais utilizado entre todos os citados foi o Registro de Classe *Online* – RCO, utilizado pela SEED-PR. O acompanhamento e a participação do pedagogo escolar no processo de construção do registro e na avaliação da aprendizagem discente são realizados de forma secundária, não sendo prioridade dentre as diversas tarefas que cominam na função que esse profissional exerce. Identificou-se que a ata é o tipo de registro mais utilizado pelo pedagogo escolar. Considera-se que a formação continuada para o pedagogo escolar é essencial para a ressignificação de suas práticas, o que possibilita mudanças em toda escola, principalmente ao que se refere aos processos de avaliação e registro das aprendizagens discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada, Pedagogo Escolar, Avaliação, Registro, Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to critically analyze the understanding of the principal (school pedagogue/pedagogical coordinator), in continuing education, in relation to the assessment and recording of student learning and his or her own practice. To this end, the Continuing Education Program was defined as the locus of the research, which comprises the first stage of the Learning and Knowledge in the Pedagogue's Professional Identity Research, started in 2018 and developed by the Learning and Knowledge in the Teaching Practice Research Group of the *Stricto Sensu* Program in Education at PUCPR. The methodology adopted in this dissertation is qualitative (Minayo, 2002) with a hermeneutic phenomenological approach (Schmidt, 2014), which allows an interpretive look at the data, thus reaching conclusions that are articulated to the proposed objective. As instruments for collecting research data, the observation protocol of the 8th meeting of the Continuing Education Program, called Learning Registration and Assessment, and four questions of the semi-structured interview were used. The theoretical foundation is supported by authors such as: Brzezinski (1996), Clementi (2001), Cruz (2008), Franco (2008), Libâneo, (2001, 2006, 2010), Nóvoa (1995), Pimenta (1995, 2002) , Placco and Almeida (2011), Esteban (2001, 2004), Freire (1996), Fujikawa (2012) Hadji (2001), Hoffmann (2007), Luckesi (2011), Ostetto, (2017), Perrenoud (1999), Sá-Chaves (2004), Vasconcellos (2003), Villas Boas (2009), Warschauer (2001), Zabalza (2004). Sixteen principals active in the pedagogical coordination function in the three stages of basic education - Primary Education, Elementary School and High School – participated of this research. In the categorization of the meeting data, two categories emerged: relationship and self-reflection. In the categorization of the interviews, three categories were described, namely: organization of the pedagogical work, job challenges and instruments for recording and evaluating or assessing. The authors used to support the description and interpretation of the data, as well as the results, were Libâneo, (2001, 2006, 2010), Luckesi (2011), Orsolon (2002), Ostetto (2017), Portilho (2011), among others. The results show that the ways of registering student learning are centered on writing, attendance control and the releasing of students' grades, and the most used instrument among all those mentioned was the Online Class Registration - RCO, used by SEED -PR. The monitoring and participation of the principal in the process of building the record and in the evaluation of student learning are carried out in a secondary way, not being a priority among the various tasks involved in the role that this professional performs. It was identified that the minutes are the type of record most used by the principal. It is considered that continuing education for principal is essential for the resignification of their practices, which allows changes in the whole school, especially with regard to the processes of assessment and registration of student learning.

Keywords: Continuing Education, Principal, Assessment, Registration, Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa.	71
Figura 2 – Questão 1 do aplicativo <i>Mentimeter</i> , respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.....	79
Figura 3 – Questão 2 do aplicativo <i>Mentimeter</i> , respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.....	81
Figura 4 – Questão 3 do aplicativo <i>Mentimeter</i> , respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa.....	71
Tabela 2 - Estrutura dos encontros do Programa de Formação Continuada.....	74
Tabela 3 - Estrutura do 8º encontro “Registro e avaliação da aprendizagem.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Comissão Própria
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAE	Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCO	Registro de Classe <i>On-line</i>
RME	Rede Municipal de Ensino
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	21
1.2	OBJETIVOS.....	23
1.2.1	Objetivo Geral	23
1.2.2	Objetivos Específicos	23
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2	O CURSO DE PEDAGOGIA, O PROFISSIONAL PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
2.1	O CURSO DE PEDAGOGIA	25
2.2	O PEDAGOGO ESCOLAR.....	31
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	37
3	AVALIAÇÃO E REGISTRO DA APRENDIZAGEM	46
3.1	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E SIGNIFICADOS	46
3.2	O REGISTRO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO	56
4	METODOLOGIA	69
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
4.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	72
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
5	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	78
5.1	PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: REGISTRO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	78
5.1.1	Momento disparador.....	78
5.1.2	Roda de conversa.....	84
5.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXO A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	121
	ANEXO B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO	124
	ANEXO C – MAPA DA RODA DE CONVERSA DO 8º ENCONTRO.....	125

1 INTRODUÇÃO

Duas palavras-chave para qualquer processo de documentação são memória e identidade. Se não temos memória de onde estivemos, do que fizemos e de qual é a nossa história, não teremos uma identidade definida.

Andrea Rauch

Esta pesquisa parte da discussão acerca da identidade profissional do pedagogo e sua atuação como formador em formação, frente ao registro e a avaliação da aprendizagem. Considerando o pedagogo como peça fundamental da organização do trabalho pedagógico e responsável em conduzir os professores para práticas reflexivas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a pesquisa buscou por elementos que identificam como o pedagogo escolar se percebe na escola atualmente e qual os principais desafios de sua função em detrimento das diversas atividades desenvolvidas no dia a dia, verificando quais elementos implicam na construção do registro e da avaliação da aprendizagem, qual a visão dos pedagogos escolares, em formação continuada, sobre como os professores da educação básica realizam o registro das aprendizagens discentes, identificando a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a prática dos pedagogos escolares.

Descrever os elementos que atuam como facilitadores e/ou dificultadores do trabalho do pedagogo escolar no processo de avaliação e registros das aprendizagens discentes.

Pretende-se que esta pesquisa contribua com os demais estudos sobre a função e identidade do pedagogo escolar, tendo como base os debates e reflexões realizadas durante um Programa de Formação Continuada, que compreende a primeira etapa da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, iniciada em 2018 e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR.

O Programa de Formação Continuada contou com a participação de 16 pedagogos escolares e foi organizado em 08 encontros presenciais com 02 horas de duração, que aconteceram num intervalo de 15 dias, entre os meses de julho e novembro de 2018. A carga horária total foi de 32 horas, sendo que metade foi cumprida presencialmente e a outra metade cumprida à distância. Os temas dos encontros foram selecionados considerando o

reconhecimento da identidade profissional do pedagogo, sua prática no cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre seus pares.

Com a intenção de situar as razões que me levaram a esta pesquisa, se faz necessário relatar brevemente sobre minha formação e atuação profissional, já que, neste caminho surgiram inquietações que me lançaram a desafios que hoje constituem minha história.

Os objetivos que tracei partiram tanto da minha experiência como professora na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como da minha atuação enquanto pedagoga escolar. Durante esta trajetória de quatorze anos, tendo contato com diferentes propostas e espaços educacionais, passando por instituições públicas e privadas e pela garantia e defesa dos direitos das crianças, sempre procurei refletir a respeito do meu trabalho, e nos últimos anos especificamente, sobre a prática que vinha desenvolvendo.

A vontade de ser professora sempre esteve presente em mim. Desde as brincadeiras de infância onde lecionava para as bonecas na casinha que ficava no quintal de casa, até a minha adolescência, onde comecei minha trajetória docente.

Iniciei o trabalho no ambiente escolar quando ainda estava cursando o Ensino Médio, estagiando na Educação Infantil, com uma turma de crianças de 02 a 03 anos de idade. Chegado a época de escolher um curso para prestar vestibular não tive dúvidas sobre qual profissão seguir e acertadamente ingressei na pedagogia, graduando-me no ano de 2009, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Durante a graduação estagiei em duas instituições privadas, como auxiliar pedagógica na Educação Infantil. Na época as diferenças (quando não antagonismos), entre os conteúdos estudados e as práticas vivenciadas nas instituições, me inquietavam. Alguns questionamentos a respeito do papel do professor, da função do coordenador pedagógico, das lacunas entre o respeito à infância e os resultados quantitativos sobre as aprendizagens infantis estiveram constantemente permeando minhas ações.

Concluída a graduação ingressei na especialização em Psicopedagogia, ao mesmo tempo em que assumi a regência de uma turma de pré-escola em uma instituição privada. Neste período pude associar os conhecimentos da especialização com os desafios encontrados em sala de aula. Foi nesta época que escrevi os primeiros “pareceres”, sobre o desenvolvimento das crianças. Lembro-me que uma colega professora me explicou como ela fazia: um texto padrão para todos, mudando apenas o nome da criança, deveria conter os conhecimentos sobre letramento e matemática, relatando o que a criança atingiu ou não e o seu comportamento em sala de aula. Embora não compreendendo como faria para descrever cada criança com apenas um texto padrão, não contrariei a orientação, pois a professora era

mais experiente e mais antiga na instituição do que eu. Segui repetindo este modo de avaliar por três anos, o tempo que permaneci lecionando nesta escola.

Em seguida prestei concurso público e iniciei como professora na Prefeitura Municipal de Cascavel – PR, onde tive a experiência de atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante os três anos que trabalhei no sistema público, pude compreender o que é a formação continuada e a importância desta na construção do fazer pedagógico. Os programas que participei me proporcionaram ampliar os conceitos sobre o registro e a avaliação, direcionando os olhares para as possibilidades de incluir a criança, sua história de vida, suas experiências e particularidades no contexto escolar. Foi neste momento que ouvi pela primeira vez sobre avaliação formativa e que o modo de avaliar poderia servir como instrumento de reflexão para minha prática.

Mudei para Curitiba e iniciei o trabalho na educação infantil na rede de solidariedade de uma instituição filantrópica. Neste período tive contato com uma proposta pedagógica totalmente diferente de todas que eu já havia me deparado.

Embora grande parte da minha trajetória profissional tenha sido na educação infantil, concepções distintas de criança e infância nortearam minha prática. Sendo que, por muito tempo a ideia do professor como detentor do saber e único responsável pela relação ensino e aprendizagem era tida como verdadeira, desconsiderando a participação da criança nos muitos planejamentos que objetivavam apenas repassar conteúdos programáticos. Assim como a figura do pedagogo/coordenador pedagógico, até então era tida nas relações de poder, onde eu enquanto professora deveria apenas acatar as orientações administrativas por eles repassadas.

Foi nesta experiência que mudei significativamente a maneira de pensar e olhar para criança e seus direitos, onde a infância era respeitada e as crianças verdadeiramente protagonistas de seus processos de aprendizagem. Tive nesta instituição uma coordenadora pedagógica que me ensinou no dia a dia, a refletir sobre minhas práticas e ressignificá-las, apresentando-me a termos até então desconhecidos: registro e documentação pedagógica.

Foi então que comecei a entender e dar sentido as minhas ações, delineando o caminho traçado até ali e relacionando minhas angústias e inquietações a uma proposta de educação transformadora, assim como acredito que deva ser: emancipadora, democrática, que possibilite a formação integral da criança, respeitando sua história, garantindo e defendendo seus direitos enquanto agente social e produtora de cultura.

No segundo semestre de 2017 tive a oportunidade de trabalhar como pedagoga, com a defesa da infância e seus direitos, por meio da formação continuada de professores. Concomitantemente a essa oportunidade ingressei como aluna de disciplina isolada no

Mestrado em Educação da PUCPR. Motivada a aprofundar os conhecimentos e com anseio de refletir sobre as minhas inquietações, muitas delas que diziam respeito à avaliação, me inscrevi na disciplina: Aprendizagem, ensino e avaliação, ministrada pela Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, que mais tarde passou a ser minha orientadora.

Quando iniciei esta pesquisa estava atuando como pedagoga escolar no Sistema S, responsável por um Centro de Educação Infantil, e meu principal desafio estava na organização do trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver estratégias para participação na construção dos registros e das avaliações das aprendizagens juntamente com as professoras e crianças, não ocupando apenas o lugar de observadora da documentação pedagógica e revisadora de relatórios de aprendizagem. Me desafiava também a organização do tempo, onde acabava dispensando a maior parte da rotina de trabalho com tramites administrativos referentes a documentação burocrática da instituição.

Atualmente continuo atuando na mesma instituição, mas como analista de área, responsável por 16 Centros de Educação Infantil (localizados em 15 cidades do Estado do Paraná) compondo uma rede de ensino. Meu desafio continua o mesmo, porém ampliado para mais de uma instituição escolar, o que me motiva e me possibilita contribuir diretamente no trabalho das pedagogas escolares para que possam ressignificar suas próprias práticas de atuação, levando também a transformação das práticas dos professores que coordenam.

Juntamente com o ingresso no Mestrado em Educação, passei a integrar o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente – GAE da PUCPR, formado por pesquisadores que se reúnem semanalmente, para estudar, refletir, discutir, construir, analisar conceitos, ideias, dados observados e vividos, no movimento desafiador de aprender no e com o grupo. Aprendizagem, ensino, escola, estratégias e estilos de aprendizagem e ensino, metacognição, formação de professores e ambiente educativo são temas privilegiados por este grupo.

Pensando na identidade profissional do pedagogo e nos percalços encontrados no desempenho de seus afazeres no cotidiano escolar, atualmente o GAE está realizando um Programa de Formação Continuada com o objetivo de 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 pedagogo e transforma o cotidiano escolar onde está inserido.

Pensar e repensar a própria prática pode possibilitar que o pedagogo, por meio da formação continuada, buscando a própria qualificação, dê consistência à sua identidade, ao

mesmo tempo em que potencialize a formação em contexto, articulando e integrando a equipe de modo a estimular propostas transformadoras.

Sendo assim, esta dissertação busca por meio dos diálogos e reflexões estabelecidos entre colegas de profissão, analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática, na espera que possa fortalecer a identidade profissional deste profissional e estreitar as relações entre ele, o professor e o aluno.

Acredito, portanto, que a pesquisa aqui proposta contribuirá para a compreensão da identidade e atuação profissional do pedagogo escolar, representando um panorama regional entre todas as etapas da educação básica.

Para subsidiar a pesquisa, realizou-se o Estado do Conhecimento, por meio de buscas na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o intuito de conhecer o que já foi pesquisado sobre o pedagogo escolar, sobre a construção dos registros e sobre a avaliação da aprendizagem.

Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: pedagogo e avaliação / coordenador pedagógico e avaliação / pedagogo, registro e avaliação / coordenador pedagógica e avaliação da aprendizagem / pedagogo, registro e avaliação da aprendizagem / coordenador pedagógico, registro e avaliação da aprendizagem / formação continuada do coordenador pedagógico / formação continuada do pedagogo.

A busca pelos trabalhos considerou o período de 2008 a 2016. A revisão dos estudos realizados no contexto nacional possibilitou selecionar apenas 4 trabalhos de dissertações, que, de alguma maneira, articulam o pedagogo escolar (coordenador pedagógico), o registro e/ou a avaliação da aprendizagem.

Assim, optou-se por uma segunda busca, enfatizando a questão da avaliação e do registro, mesmo que desarticulados da figura do pedagogo escolar. Para isso, foram utilizados os descritores: avaliação, registro da aprendizagem, Educação Básica, que resultaram em 112 trabalhos. A maioria deles relacionados a disciplinas específicas da Educação Básica, ou limitados a apenas uma etapa de ensino, grande parte focados na Educação Infantil, poucos direcionando olhares para o Ensino Fundamental e nenhum trabalho dentro da temática procurada englobou a etapa do Ensino Médio.

Assim, foram selecionados mais 2 trabalhos, uma tese e uma dissertação, que foram escolhidos pelo conteúdo, embasamento teórico e pela metodologia da pesquisa desenvolvida se aproximar da dinâmica de pesquisa adotada nesta dissertação.

Nas duas etapas da pesquisa que formou o Estado do Conhecimento, foram selecionados ao todo 6 trabalhos, que ficaram assim divididos:

- 2 trabalhos selecionados tratam especificamente sobre a função do coordenador pedagógico como formador dos professores dentro do ambiente escolar, sendo elas Feffermann (2016) e Novaes (2008).
- 2 trabalhos, Bartholomeu (2016), e Castro (2016), referem-se ao papel do coordenador pedagógico diante das avaliações externas e os possíveis encaminhamentos frente aos resultados.
- 2 trabalhos referem-se exclusivamente sobre a avaliação e o registro das aprendizagens, sendo eles: Marques (2010) e Tavares (2016).

O estudo de Feffermann (2016) investiga qual a compreensão que o Coordenador Pedagógico tem de sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada na rede SESI-SP. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, recorrendo como procedimentos metodológicos à análise documental e à aplicação de questionário para 145 coordenadores pedagógicos. Os resultados revelaram que muito ainda necessita ser discutido e aprofundado, no que se refere à compreensão que o Coordenador Pedagógico tem de seu trabalho como formador de professores em relação à avaliação educacional, pois, ao estar constituindo sua identidade profissional, necessita incorporar, em sua atuação, a ação de avaliador e elaborar seu projeto formativo com um olhar investigativo e de diagnóstico.

A pesquisa de Novaes (2008) teve como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como fonte primária depoimentos de coordenadores pedagógicos e professoras que atuam no Ensino Fundamental I, em escolas municipais de Santos/SP, trazendo como objetivo, analisar se, e como, o coordenador pedagógico orienta os professores sobre aspectos teóricos e normativos referentes à avaliação da aprendizagem e quais as suas contribuições para o desenvolvimento das práticas avaliativas, destacando que dentre as funções que o coordenador tem, “talvez o acompanhamento das avaliações seja o ponto nevrálgico” (p. 179), e indica que, pelas práticas observadas, coordenadores e professores apresentam insegurança acerca das novas concepções de avaliação, destacando que os coordenadores pedagógicos têm pouca participação e interferência na construção das avaliações, sendo reforçada pela pesquisadora a importância do trabalho do coordenador pedagógico enquanto formador de professores no âmbito da avaliação.

O trabalho de Bartholomeu (2016) retrata a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada,

em serviço, para professoras da Educação Infantil de uma creche indireta da Rede Municipal de São Paulo, levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e teve como procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos por um grupo de professoras no período de dois anos. Neste trabalho a pesquisadora explorou quatro categorias de análise: o foco na observação da criança e o exercício de uma escrita reflexiva; a relação teoria e prática; a consciência e a intencionalidade; e, a manifestação de emoções na escrita. O trabalho leva a conclusão de que é necessário investir na formação continuada em serviço, onde o coordenador pedagógico tem um papel importantíssimo para que os professores aprimorem a prática do registro reflexivo, pois este é um importante instrumento em constante aperfeiçoamento de práticas e fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores.

Já a pesquisa de Castro (2016) contempla a investigação sobre o modo que o coordenador pedagógico articula a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) no sentido de configurá-la como diagnóstico. Os objetivos específicos se constituem em identificar a visão que os professores possuem sobre a AAP, verificar se os professores acatam a orientação da coordenação pedagógica em relação à aplicação da AAP e, por fim, identificar como os professores consideram que deveria ser a atuação do diretor sobre a postura do professor que não apoia as orientações dos gestores. A Avaliação da Aprendizagem em Processo é enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE) e tem por finalidade diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino. Para dar suporte a esta pesquisa foi utilizada a técnica de incidentes críticos, na modalidade descrição de situações. Foram aplicados três incidentes aos professores de uma escola pública da periferia de um município da região Metropolitana de São Paulo. Como conclusão a pesquisa demonstrou que a AAP consiste em uma avaliação importante para escola e que deve ser considerada nos processos avaliativos e principalmente nos aspectos diagnósticos da aprendizagem.

A pesquisa de Marques (2010) teve como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil, enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação. Como procedimento metodológico foi utilizado o estudo de caso, no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais. Como resultados o estudo aponta para a historicidade das práticas de registro e documentação, construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua relação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto se

relaciona com o projeto político-pedagógico institucional. Também aponta que os registros e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e aproximação das famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais.

E, a pesquisa de Tavares (2016) teve como objetivo identificar os sentidos e significados da avaliação e registro para 18 professores de escolas públicas do município de Colombo (PR), participantes de um Programa de Formação Continuada, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente da PUCPR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa sob o enfoque da fenomenologia hermenêutica. Os instrumentos utilizados foram os diálogos nas rodas de conversas do sétimo encontro do Programa de Formação Continuada e a entrevista semiestruturada. Com base nos dados obtidos, o registro apareceu tendo como significado de algo penoso e burocrático, explicitando a falta de hábito para escrever, vinculado à falta de tempo e ao excesso de atividade docente. Dos sentidos do registro identificou-se a importância da partilha de informações sobre o desempenho do estudante e para ajudar a memória. Observou-se a preocupação docente em ser justo com o estudante e a segurança do trabalho quando é necessário apresentar respostas aos pais e à comunidade escolar. No que se refere aos significados da avaliação, destacaram-se, nos professores, a preocupação em preparar estudantes para avaliações externas, o *feedback* como importante elemento nas práticas avaliativas e a tradicional prova escrita como instrumento que prevalece. Dos sentidos da avaliação se destacou a relação de poder presente na cultura escolar.

Vale destacar que, tanto na 1ª etapa da busca por trabalhos, quanto na 2ª, não foram encontradas pesquisas que abordam o pedagogo escolar em formação continuada. Ao se referir ao pedagogo, os trabalhos já produzidos consideram-no como o responsável em prover a formação continuada dos professores, o que de fato é uma das responsabilidades da função, porém, a formação continuada também é uma necessidade do pedagogo escolar, e, portanto, precisa de um olhar mais atento.

Neste sentido, o estudo sobre a formação continuada do pedagogo escolar e o seu entendimento e participação frente ao processo de construção dos registros e das avaliações das aprendizagens ainda é um assunto pouco investigado.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Como se pode observar nos trabalhos que compõem o Estado do Conhecimento e na fundamentação teórica que os subsidiou, a avaliação e o registro da aprendizagem provocam discussões e posicionamentos diversos, sobretudo quando o registro é utilizado apenas de maneira quantitativa (controle de frequência, lançamento de notas e conteúdos) e a avaliação assume papel classificatório e excludente. No entanto, o debate se faz necessário sendo indispensável dar atenção a esses dois elementos: a avaliação e o registro, pois são partes essenciais do processo de construção do conhecimento até que se chegue à aprendizagem.

Desta maneira, se faz fundamental o papel do pedagogo, que dentre as diversas funções que assume é o responsável em acompanhar e orientar a atuação docente, por meio de ações que articulem a teoria e a prática, aprimorando os saberes necessários para que o professor possa desenvolver o olhar interpretativo sobre as aprendizagens e tenha embasamento teórico e prático para construir, a partir da observação, da escuta e da mediação sobre os percursos individuais, registros reflexivos que auxiliem na avaliação das aprendizagens e subsidiem decisões sobre as práticas pedagógicas que potencializem a construção do conhecimento.

A concepção de Libâneo (2010) endossa esta premissa, quando afirma que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), 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 de sala de aula (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Entende-se, neste sentido, que o pedagogo é o profissional que reúne as condições necessárias para refletir junto aos professores os enfoques e as práticas docentes desenvolvidas no ambiente escolar, confrontando-os com as bases teóricas e o contexto sócio cultural em que constituíram suas concepções pedagógicas e suas estratégias de observação, escuta, registro e avaliação.

Como apontam estudos (Orsolon 2002, Fujikawa 2012), uma das funções centrais do pedagogo escolar é atuar como formador dos professores, sendo um dos grandes agentes de mudança da prática docente, por isso, pode propor ações que envolvam os professores na construção de uma cultura avaliativa que possibilite a compreensão da avaliação da aprendizagem como meio para reflexão e aprimoramento do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como o pedagogo se enxerga neste processo, bem como

compreender como os registros são utilizados por ele no sentido de auxiliá-lo na mediação entre o professor, o aluno, o ensino e a aprendizagem.

Em minha experiência, percebi que alguns professores e pedagogos acreditavam que a avaliação é mero cumprimento de metas para classificação dos alunos. Estes professores se caracterizavam pela falta de interesse em inovar, se sentiam desmotivados diante do salário e da valorização da profissão, não considerando necessário fazer “mais” do que a sua função: repassar conteúdos, aplicar provas, corrigir e atribuir notas. Por sua vez, alguns pedagogos que tive contato ao decorrer de minha trajetória, embora se esforçassem, não conseguiam conciliar as muitas tarefas que lhes eram diariamente atribuídas com o fazer pedagógico, estando as funções burocráticas e administrativas ocupando a maior parte de seus dias, fazendo com que seu papel frente às avaliações se limitassem a correção da ortografia das provas elaboradas pelos professores e na autorização para reprodução, ficando evidente a falta de tempo para orientar os professores previamente a elaboração das provas, permanecendo a reflexão sobre os resultados apenas para serem discutidas em conselhos de classe, não sendo retomado e trazido para a reflexão o planejamento e a construção deste instrumento avaliativo.

Por isso, o meu interesse em conhecer, a partir da voz do pedagogo escolar em formação continuada, como ele se identifica com a sua função e como organiza seu trabalho pedagógico, investigando neste contexto como dialoga com os professores a respeito da avaliação e do registro das aprendizagens discentes. Buscando compreender qual é o seu entendimento sobre o processo de avaliação da aprendizagem e os instrumentos de registro que são utilizados na escola.

Acredito que a partir deste debate seja possível compreender de que maneira o trabalho do pedagogo reflete como prática de ação pedagógica, sendo possível identificar os elementos que facilitam ou dificultam este trabalho, assim como identificar de que maneira as avaliações e registros contribuem para que o pedagogo faça a mediação e crie as estratégias para orientar os saberes e fazeres docentes, assumindo desta maneira seu papel pedagógico, estabelecendo relações dialógicas e reflexivas sobre estes instrumentos, objetivando a melhoria do ensino e por consequência, da aprendizagem.

Para tanto, trago minha maior inquietação, que diz respeito aos diversos afazeres que historicamente foram acumulados sobre a responsabilidade do pedagogo, e que muitas vezes acabam impedindo que ele desempenhe sua função, uma vez que esta vai além de prestar atendimento a comunidade e realizar tarefas administrativas. Ele deve mediar ações, observar

e intervir nas relações com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, do registro e da avaliação deste processo.

Surgindo assim o problema desta pesquisa: Como o pedagogo escolar, em formação continuada, compreende a avaliação e o registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a prática dos pedagogos escolares, em formação continuada.
- b) Investigar os registros das aprendizagens discentes realizados pelos professores da educação básica, relatados pelos pedagogos escolares, em formação continuada.
- c) Pesquisar qualitativamente o exercício de autorreflexão realizado pelos pedagogos escolares sobre a avaliação e o registro da própria prática.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto desta dissertação foi organizado em cinco capítulos. Inicialmente no capítulo 1 se destacou na introdução os elementos que motivaram a construção deste trabalho, partindo da história de vida profissional da autora. Também é apresentado o tema, o estado do conhecimento, o problema e os objetivos da pesquisa.

No capítulo 2 apresentam-se as concepções teóricas a cerca do pedagogo escolar, sua formação inicial e continuada. Como aporte teórico foram utilizados autores como: Brzezinski (1996), Clementi (2001), Cruz (2008), Franco (2008), Libâneo, (2001, 2006, 2010), Nóvoa (1995), Pimenta (1995, 2002), Placco e Almeida (2011).

O capítulo 3 aborda considerações sobre o registro e a avaliação da aprendizagem, expondo contribuições dos estudos de Esteban (2001, 2004), Freire (1996), Fujikawa (2012)

Hadji (2001), Hoffmann (2007), Luckesi (2011), Ostetto, (2017), Perrenoud (1999), Sá-Chaves (2004), Vasconcellos (2003), Villas Boas (2009), Warschauer (2001), Zabalza (2004).

No capítulo 4 é descrita a metodologia da pesquisa, onde são detalhados o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados. A base teórica e metodológica contemplou as contribuições de Schmidt (2014) para compreender a hermenêutica e de Minayo (2002) para compreender a pesquisa qualitativa e subsidiar a criação das categorias de análise.

O capítulo 5 traz a descrição e a interpretação dos resultados da pesquisa, realizadas a partir dos instrumentos de coleta de dados e embasadas na abordagem da fenomenologia hermenêutica.

Já no capítulo 6 apresentam-se as considerações finais do estudo e, concluindo a estrutura do trabalho, as referências que sustentam a pesquisa.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA, O PROFISSIONAL PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Aos pedagogos que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem.

Demerval Saviani

Este capítulo aborda reflexões sobre o pedagogo escolar apresentando aspectos sobre a trajetória histórica da formação inicial desse profissional, ou seja, o curso de Pedagogia, e as atribuições que ao pedagogo foram estabelecidas no ambiente escolar, propondo uma articulação entre a construção da identidade profissional e a função desempenhada na escola.

Em seguida será tratado da formação continuada, articulando-a com o que está sendo vivenciado atualmente pelo pedagogo escolar no sistema educacional brasileiro, especificamente nos sistemas de ensino paranaenses.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA

Para iniciar o debate sobre o pedagogo se faz necessário recuperar a trajetória histórica deste profissional, cujo início se deu em meados do século XX, final da década de 1930 (BRZEZINSKI, 1996).

Desta maneira, é imprescindível abordar a formação inicial dos pedagogos, ou seja, o curso de pedagogia. É importante esclarecer quais finalidades são consideradas no curso que forma os profissionais que atuam nas escolas, seja na docência ou na gestão.

O curso de Pedagogia desde sua primeira organização curricular tem passado por alterações significativas em sua estrutura. Tais mudanças surgiram em períodos diferentes do cenário educacional brasileiro, ora devido às adaptações diante das necessidades do mercado de trabalho, ora atendendo as demandas das políticas internas do país e ora como resultado do surgimento de novas teorias da educação.

Portanto, emerge a necessidade de se resgatar a história da construção da identidade do profissional pedagogo, graduado em pedagogia, atuante no ambiente escolar, bem como compreender as sucessivas alterações que o curso que o formou sofreu até chegar as diretrizes curriculares que o norteiam hoje. Para isso, traz-se nos estudos de Brzezinski (1996) e Cruz

(2008), as mudanças ocorridas no decorrer da organização dos cursos de Graduação em Pedagogia.

A década de 1930 foi marcada por importantes iniciativas no campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos Institutos de Educação, tendo como base as experiências escolanovistas. Segundo Brzezinski (1996) do final do século XIX até 1930, no Brasil os professores eram formados pela Escola Normal. Ainda na década de 1930 a Escola Normal foi substituída pelos Institutos de Educação, nos quais a formação do professor primário se dava em dois anos contendo tanto as disciplinas tradicionalmente conhecidas como Fundamentos quanto as Metodologias de Ensino.

Baseando-se no estudo de Cruz (2008), segue uma breve exposição da história do Curso de Pedagogia no Brasil pela via dos quatro marcos legais instituídos ao longo do seu percurso.

O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, instituindo-o e organizando-o junto a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

Porém, para Cruz (2008, p. 42) a Pedagogia já fazia parte do contexto universitário antes mesmo de se constituir como um curso, por meio dos Institutos de Educação, especialmente o do Distrito Federal e o de São Paulo, que contavam com experiências da escola nova.

De acordo com Brzezinski (1996, p.40), o modelo dos Institutos de Educação, que levaram experiências referentes a formação profissional de professores para Universidade de São Paulo, inspirou a criação do Curso de Pedagogia, cuja proposta de criação teve por objetivo a formação de professores para do ensino secundário. Desse modo, o curso de Pedagogia no Brasil tem desde seu início entre seus objetivos iniciais, a formação de professores.

Ao ser criado, o Curso de Pedagogia fazia parte de uma das quatro sessões da Faculdade Nacional de Filosofia onde o aluno o cursava por 03 (três) anos e a ele era conferido o título de Bacharel em Pedagogia. Todas as sessões contavam também com o curso de Didática, cuja duração era de 01 (um) ano que ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, daria a eles o título de licenciado, permitindo-lhes, o exercício do magistério. Assim, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1 que foi seguido até o início da década de 1960.

Essa ideia que visava à formação de bacharéis para ocuparem os cargos técnicos em educação, conforme a opinião de Cruz (2008); representou uma distorção da própria

concepção da Faculdade Nacional de Filosofia, uma vez que sua função seria a de formar "um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e específica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente" (CRUZ, 2018 p. 49).

O pedagogo licenciado poderia lecionar nas escolas normais (instituições responsáveis pela formação de professores primários). Por esse motivo, os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de disputa para a formação do professor primário e também de crítica devido à sua natureza e função. Para Cruz (2008, p. 50) as discussões sobre formação superior do professor primário "acirrou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores".

O segundo marco legal referente ao Curso de Pedagogia data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, que estabeleceu um novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado *versus* licenciatura. Neste parecer, transpareceu a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade da formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subsequentes.

Já no terceiro marco, datado de 1969 com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente se instituiu um currículo mínimo e outra duração para o curso. A partir de então, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. A Didática tornou-se disciplina obrigatória, sendo, antes, um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério.

Pimenta (2002), ao fazer uma análise histórica, explica como as políticas educacionais influenciaram a formação do pedagogo e ressalta que as divisões em habilitações caracterizavam o curso como técnico, mas, por outro lado, a fragmentação na formação inicial era complementada com o enfoque no pedagogo especialista.

A fragmentação do trabalho pedagógico gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970, desencadeando um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980, com o amparo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Esta obteve o aval do Conselho Federal de Educação - CFE, que passou a aceitar propostas alternativas ao disposto no terceiro marco legal. Com isso, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência (CRUZ, 2008 p. 61).

No quarto marco legal que aconteceu no ano de 2006, Cruz (2008) aborda a resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1 de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento foi a fixação das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Tais diretrizes, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 e na Resolução mencionada, representaram uma nova fase para a pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. O pedagogo passou a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

A partir desta retrospectiva sobre a formação inicial do pedagogo é possível compreender as razões que sustentam os debates acerca da real função do Curso de Pedagogia. Iniciados ainda em 1939 estes debates refletem na identidade da Pedagogia e do próprio profissional pedagogo, sendo embasados principalmente pelo embate entre formar para docência e/ou formar especialistas para exercer atividades de gestão e administração educacional.

Nesse sentido, Cruz (2008, p. 70) ressalta que “considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos”. Complementa afirmando que há mais de 25 anos os temas referentes à identidade da Pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, tomam conta das discussões do cenário educacional, porém, ainda não se chegou a um consenso.

Os questionamentos a que Cruz (2008) se refere fazem alusão ao posicionamento de alguns estudiosos sobre o tema, como Libâneo (2006) que em seus estudos propõe que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, argumentando que,

a ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (p.6).

Assim, entende-se que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (LIBÂNEO 2006, p. 8).

O referido autor também se dedicou a analisar a Resolução CNE/CP n. 01/2006 que por meio da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, configurou o curso como formador de docentes para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É o que se pode verificar em seu artigo 4º:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

A partir das diretrizes de 2006, tem-se instituído pelo CNE - Conselho Nacional de Educação, a formação de docentes como a base dos cursos de pedagogia. Porém, o trabalho dos pedagogos nas escolas se divide em duas vertentes: trabalho docente e trabalho não docente, que são, respectivamente, o trabalho em sala de aula como professor e o trabalho fora da sala de aula com caráter pedagógico-administrativo. Há também dentro das possibilidades de atuação profissional do pedagogo o trabalho em espaços não escolares.

Segundo críticos, o campo de atuação do profissional licenciado em Pedagogia definido na Resolução n. 1, excede de maneira significativa o exercício da docência, especialmente quando assegura formar esse professor para áreas de gestão educacional e atuação em espaços não escolares. Assim, “o conteúdo da Resolução do CNE expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, 2006, p. 7).

Isto significa que o trabalho a ser exercido pelo profissional formado em Pedagogia não se limita apenas à docência, mas compreende um vasto campo profissional, atendendo às demandas educativas que podem se realizar de diferentes maneiras, compreendendo a educação formal, não formal e informal.

Atualmente, com a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, houve um significativo avanço das legislações educacionais em termos de valorização da formação inicial e continuada dos profissionais que lecionam para a

Educação Básica, atribuindo-lhes a devida importância para a consolidação do projeto nacional da educação brasileira.

Porém, compreendendo que estas diretrizes também ditam sobre o curso de Pedagogia, este tem novamente estipulada a formação centrada na docência, embora continue sendo mantida a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Sobre a Resolução do CNE de 2015, entende-se que uma formação que englobe fundamentos e práticas da gestão educacional e escolar é essencial na formação de profissionais do magistério de todas as licenciaturas, visto que tal prerrogativa fica, sobretudo, sob a responsabilidade do curso de licenciatura em Pedagogia, já que “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 objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2001, p.11).

Diante das várias possibilidades de atuação profissional do pedagogo, há em sua maioria os que atuam diretamente com a organização e gestão escolar. Logo, “podemos dizer que se a pedagogia escolar é o campo de conhecimento sobre e na educação escolarizada, o pedagogo escolar é o educador-estudioso e inventor nessa área da Educação” (PINTO, 2006, p. 95).

Historicamente, o profissional que hoje exerce a função de pedagogo escolar, realizando trabalho de formador, isto é de gestão educacional e escolar, permaneceu sem nomenclatura e função específica, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 4024/61, que instituiu a formação dos Orientadores em Educação, a qual posteriormente foi reorganizada pela Lei n. 5540/68, nomeando-o como especialista de múltiplas funções: Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Administrador Escolar, Inspetor Escolar, dentre outros. Depois disso, muito se alterou e se discutiu sobre a nomenclatura e identidade desse profissional.

Por isso, há a necessidade de especificar o pedagogo que atua na escola, reconhecendo-o como pedagogo escolar. Além disso, “a caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola)” (LIBÂNEO, 2001, p.12).

2.2 O PEDAGOGO ESCOLAR

A ampliação do conceito de educação e a diversidade de atividades educativas são consideradas por Libâneo (2001) como fenômenos dos processos sociais contemporâneos que levam a uma diversificação da ação pedagógica. A ampliação dessas ações, tem nos colocado diante de uma sociedade pedagógica.

O autor complementa que “se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Nesse sentido, Pinto (2006) afirma que a pedagogia ao tratar de um conhecimento da e para a prática educacional, manifesta-se na ação do agente educativo e que no caso da Pedagogia Escolar, esse agente é o pedagogo escolar.

De acordo com Pinto (2006, p. 95) a denominação pedagogo escolar, contempla dois objetivos, “o primeiro delimitar o campo de atuação do pedagogo que se profissionaliza em educação escolar e tem, na escola, o seu local de trabalho. O segundo objetivo é dar unidade as funções desarticuladas do trabalho do pedagogo no interior das escolas”.

Diante do cenário educacional atual, o trabalho do pedagogo vem adquirindo maior relevância, na medida em que sua atuação na escola inclui desde a organização e gestão do trabalho pedagógico por meio do acompanhamento das atividades docentes, ao cumprimento de processos administrativos. Cabe à escola o desenvolvimento do trabalho educativo, numa concepção de formação humanizadora que, para além de conteúdos, planejamentos e provas, possibilite aos sujeitos que a constituem participarem dos processos, acessando os conhecimentos historicamente produzidos e tendo as condições de construir novos conhecimentos, objetivando assim a formação integral desses sujeitos.

Para isso, são necessários pedagogos. Pedagogos para vários campos educacionais. Mas principalmente pedagogos escolares, com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

Porém, o século XXI vem se caracterizando por mudanças econômicas, sociais, culturais, avanços tecnológicos rápidos e diversificados que afetam diretamente o modo de vida das pessoas. Essas mudanças vêm refletindo nas relações pessoais e profissionais.

Conseqüentemente o campo educacional também vem sofrendo alterações, necessitando se adaptar às exigências da contemporaneidade. Diante deste quadro, a educação e seus profissionais passam a ser cada vez mais observados, recaindo especificamente sobre o pedagogo a responsabilidade pelos possíveis fracassos das experiências construídas e vivenciadas na escola.

Na pesquisa realizada por Brecknfeld (2010), é possível reconhecer alguns dos percalços encontrados no cotidiano do trabalho pedagógico. A pesquisadora concluiu que “o papel e a função dos pedagogos nas instituições escolares e o seu trabalho está reduzido a questões imediatistas e tarefas” (p. 133).

Uma conclusão semelhante à de Brecknfeld (2010) pode ser encontrada na pesquisa de Chudzij (2015), onde são relatadas situações escolares cotidianas exercidas pelo pedagogo, concluindo-se que “há necessidade de se resgatar a identidade enquanto profissional da educação e considerar que ocorreram muitas mudanças em relação à carreira do mesmo, o que gerou a perda das especificidades da função” (p. 139).

Pode-se assim afirmar que o grande desafio dos pedagogos que atuam nas escolas é o de realizar todas as designações administrativas/burocráticas que lhe são atribuídas (acrescidas dos acontecimentos cotidianos imprevisíveis) sem desmerecer o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores e alunos, isto é o processo de ensino e aprendizagem, objetivo primordial da escola.

As atribuições que são designadas ao pedagogo, por meio das ocorrências disciplinares, infracionais e administrativas, tomam conta da maior parte do tempo o qual poderia ser estendido para a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico. Para Pimenta (1995, p.177),

[...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turnos numerosos, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los), manutenção do prédio em condições deficitárias, falta de material didático, distribuição da merenda, problemas administrativos de toda ordem, até questões de violência. Tal quadro exige dos especialistas, quando estes existem na escola, que se incumbam da solução dos problemas imediatos.

Nesse sentido, surge a questão de como reconhecer a real identidade do pedagogo. Ela é descrita por Libâneo (2001, p. 47) como todas as atividades voltadas para o ato educacional. “A identidade profissional do pedagogo reconhece, portanto, na identidade do campo da investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo”.

Historicamente a função do pedagogo escolar foi marcada por um conjunto de expressões para indicar o mesmo trabalho, foram elas: coordenador pedagógico e/ou educacional, supervisor pedagógico e/ou educacional, orientador pedagógico e/ou orientador, técnico de atividades em educação, etc. Vale destacar que esses nomes ainda são utilizados, não havendo uma uniformidade entre os municípios e sistemas de ensino. Essa variação na nomenclatura da função é ainda mais confusa quando se trata dos pedagogos que saem do ambiente escolar para assumir funções junto às secretarias municipais e estaduais de educação, ou em diretorias administrativas de redes de ensino privadas, por exemplo.

Pieri e Portelinha (2014) em seu trabalho sobre a formação continuada do pedagogo relatam que na rede estadual de educação do Paraná durante os anos 1990, a função do Orientador Educacional foi assegurada na escola, sendo que na ausência desse profissional a demanda ficava em aberto, não podendo ser substituído. Enquanto isso, os cargos de Supervisão Escolar e Coordenação poderiam ser preenchidos por professores de diferentes áreas, sendo cargo de confiança do diretor, que eleito pela comunidade escolar pelo voto direto, direcionava tais cargos.

Um ponto crucial neste momento era que a demanda que só poderia ser preenchida por profissionais efetivos, chamado Quadro Próprio do Magistério (QPM), sendo então desvinculados de suas áreas de competência (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Educação Física, dentre outras), com substituição em suas aulas por meio de contratos temporários, não raras vezes, por profissionais de outras áreas ou disciplinas, como por exemplo, o pedagogo que preencheu esta lacuna. Essa troca no interior da escola reforça a descaracterização do papel do pedagogo escolar.

Nos anos 2000, as funções dos especialistas se unificaram, passando de Supervisão Escolar e Orientação Educacional para Equipe Pedagógica, cargo a ser ocupado pelo então denominado “professor pedagogo”, não diferenciando uma ou outra função. Assim, a formação em Pedagogia foi exigência básica para ocupar o cargo, podendo ser profissional efetivo por meio de concurso público, e na falta deste, através de contratos temporários.

Considerando que 10, dos 16 pedagogos participantes dessa pesquisa são servidores do Estado do Paraná, faz-se necessário explicar que embora a nomenclatura seja “professor pedagogo”, o pedagogo não é compreendido como professor, mas como o profissional que dá suporte pedagógico aos docentes, logo é um pedagogo escolar.

O termo Professor Pedagogo foi adotado pelo Estado do Paraná, com base na Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004, que diz sobre o Plano de Carreira de

Professores da Rede Estadual de Educação Básica. No artigo 5o, inciso V, entende-se o Pedagogo como:

V - PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas (PARANÁ, 2004).

Observando a lei nos seus Art. 33 e 39, pode-se dizer que essa mudança ocorreu para garantir ao profissional Pedagogo os mesmos direitos estabelecidos para os demais professores:

Art. 33. Os cargos de professor e Especialistas de educação compõem o Quadro próprio do Magistério da rede Estadual de educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do professor, obedecidos aos critérios nesta lei. Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontrarem em exercício (PARANÁ, 2004).

Desta maneira, com os concursos realizados a partir de 2005, para o cargo de Professor Pedagogo, o Paraná iniciou um período de valorização do profissional pedagogo na escola pública, uma vez, que até então no período de 1995 a 2002, esse profissional não existia na escola, considerando que os cargos de orientador e supervisor era exercido por qualquer outro docente, normalmente pessoas indicadas pela direção, para tanto não precisavam de formação específica.

Sobre as atribuições estabelecidas ao Pedagogo, descreve-se (uma parte) do que foi disposto no Edital 37/2004 da SEED/PR, referente à função de Professor Pedagogo para o concurso público que legitimou a nomenclatura do cargo, por meio das atribuições estabelecidas:

- Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola;
- Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola;
- Participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
- Sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando;

- Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- Analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa;
- Coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola;
- Orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um projeto pedagógico numa perspectiva transformadora (PARANÁ, 2004, p. 2-3).

Sendo assim, no que se refere ao Estado do Paraná, a SEED-PR traz em seus documentos que cabe ao pedagogo responder pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico, tornando conhecidas da comunidade escolar as finalidades da educação explicitadas no projeto político-pedagógico da escola, pois é neste documento em que estas finalidades estão descritas, considerando os limites e perspectivas do processo de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/PR, por meio do Decreto 1.313/2016 (Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016), se estabeleceram as atribuições da Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta, tendo como definição:

Coordenar a organização do trabalho pedagógico, junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática (CURITIBA, 2016).

Assim, há um documento que especifica o cargo e a função do pedagogo escolar, determinando as atribuições específicas deste profissional, listadas em 24 tarefas, dentre elas:

- Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade.
- Promover a participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade efetivando a gestão democrática da educação, potencializando os diferentes espaços de participação.
- Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.
- Coordenar o planejamento curricular, junto à equipe docente, procedendo à avaliação contínua do mesmo.
- Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.
- Coordenar processos de avaliação da aprendizagem visando o atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.
- Identificar e conhecer as características das famílias e da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, nos âmbitos socioeconômico e cultural, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico (CURITIBA, 2016).

São de importância decretos como este, uma vez que, por meio das atribuições demarca-se a contribuição do pedagogo escolar para a vida da escola. Esta contribuição é fundamental no sentido de dar suporte às iniciativas pedagógicas dos professores ao mesmo tempo em que pode sofrer tensões e resistências oriundas de sua posição articuladora entre a rede de ensino, a direção, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Já para a rede privada de ensino, as atribuições do cargo de pedagogo escolar ficam a critério das instituições, desde que, respeitem-se as exigências legais. A gestão na instituição privada desenvolve-se concomitante a aspectos relacionados à administração e demandas do mercado. Esta dimensão administrativa e mercadológica, porém, não pode se sobrepor à dimensão pedagógica, motivo maior de existência de uma escola, dessa forma

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008, p. 120).

A autonomia profissional a que Franco (2008) se refere, não se limita aos pedagogos escolares que trabalham nas escolas privadas, mas se estende a todos os profissionais que exercem essa profissão e que driblam diariamente, além dos contratemplos da função, as diversas concepções de educação que estão presentes na escola.

Contudo, o trabalho realizado pelo Pedagogo no ambiente escolar, no contexto da escola privada, em sua maioria, é de orientar os processos pedagógicos, tanto no aspecto da Supervisão Escolar quanto na Orientação Educacional. Apesar das Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) não incluírem mais as especializações na formação do Pedagogo, muitas instituições da rede privada organizam o trabalho dos pedagogos a partir dessas atribuições, isto é, o orientador e o supervisor (mesmo que com nomenclaturas diferentes dessas), além do trabalho docente na falta de professores, administrativo-burocrático na falta de secretários, administradores, etc., e outras funções que o pedagogo acaba “cobrindo”, na falta de profissionais na instituição.

Desta maneira, considerando o pedagogo escolar como o profissional que estuda, educa e articula os processos educacionais das instituições escolares junto a seus pares, entende-se que este deve receber uma formação continuada que propicie o desenvolvimento de estratégias de transformação no ambiente em que atua, objetivando melhorias e visando contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Para tal, evidencia-se como necessário que este profissional tenha o domínio sistemático e intencional dos métodos pelos quais realiza o processo de formação dos sujeitos, sendo indispensável sua atualização por meio da troca de experiências e a partilha dos saberes e práticas que são oportunizados pela formação continuada.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR

As novas concepções e transformações que ocorrem frequentemente nas diferentes áreas de atuação profissional, exigem que os profissionais se atualizem. Na Educação a formação continuada constitui oportunidades para que a prática seja ressignificada e aperfeiçoada, com a finalidade de desenvolver e aprimorar o trabalho didático-pedagógico.

Para Luckesi (20??, p.12), o termo formar “tem sua origem em forma que segundo os dicionários, significa “dar forma, estruturar-se”. O autor complementa ainda que “na locução “formação do educador”, o termo formação indica que o educador vai constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é. Formar o educador é criar o oferecer condições para o educando se faça educador”. Assim, entende-se que quando compõe a expressão formação continuada, pela própria conotação do termo, refere-se à continuidade, ao aprimoramento de um processo que se desenvolve ao decorrer da vida, alimentado por vivências diárias.

No Brasil, a formação continuada é garantida legalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394/96). O artigo 62 que diz sobre a formação docente para atuar na Educação Básica afirma que,

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Também está presente na Resolução nº 02 CNE/CP, de 1º de julho de 2015, o que compreende a formação continuada para os profissionais do magistério:

Art. 16. 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 (BRASIL, 2015).

Deste modo, a formação continuada torna-se um aspecto da realidade do cenário educacional brasileiro, servindo para atender a exigência legal, mas também para suprir a necessidade de debates e atualizações que percorrem o interior da escola e que se dão devido às mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais constituídas nas últimas décadas.

Ao garantir legalmente que a formação continuada possa se dar no local de trabalho, recai sobre o pedagogo escolar a responsabilidade de estar à frente desta formação, pois dentre as funções estabelecidas para este profissional encontra-se a de promover o conhecimento e a atualização dos professores.

Assim, “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA 1995, p.30).

Nesse sentido, é função do pedagogo assessorar os professores em seu trabalho diário, pensando em conjunto, ações estratégicas que oportunizem a melhora do processo de ensino e aprendizagem, caracterizando sua identidade enquanto profissional responsável pela articulação, formação e transformação do trabalho pedagógico, pois

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA E PLACCO, 2011, n.p).

Nesse contexto, a formação continuada entendida como parte dos afazeres e do desenvolvimento profissional se torna um instrumento para a transformação, tanto do pedagogo como do professor, que juntos podem criar maneiras diferentes de conduzirem sua atuação, pois, por meio do estudo e da reflexão é possível dar um novo sentido as práticas, reconhecer novos contextos, abrindo portas para uma relação dialógica e formativa. Já que, os processos de formação devem analisar os obstáculos e elaborar medidas de recuperação e estímulo à qualificação e buscar uma redefinição da profissão, de suas funções e de formação (Imbernón, 2006).

Percebe-se então, que o pedagogo escolar exerce a função de formador dos professores, como também de articulador e formador entre o currículo, o planejamento e a avaliação, além de mediar as relações entre o professor e o aluno, viabilizando o trabalho coletivo e impulsionando o processo de transformação do ambiente escolar, por meio da reflexão de sua prática. Para isso, nesta pesquisa entende-se como imprescindível que este

profissional também receba e tenha participação em programas/cursos de formação continuada, afinal é necessário formar o formador.

O que a legislação estabelece serve de parâmetro para todas as propostas de formação continuada dos profissionais da educação, inclusive para os pedagogos escolares. Embora a lei garanta que deva haver formação continuada e ainda descreva as diversas modalidades formativas existentes, não há clareza enquanto ao percentual da carga horária semanal para que isto ocorra na função do pedagogo escolar, ou seja, está previsto que aconteça durante a jornada de trabalho, mas a participação deste profissional em palestras, cursos, ou programas de formação continuada, ofertados por intuições diversas, além de voluntária, acaba por se dar em momentos esporádicos, na “sobra de tempo”, não sendo uma ação planejada e com objetivo de continuidade.

Já os professores, tem uma carga horária semanal específica, dependendo de cada sistema de ensino, para que possam realizar a hora atividade/permanência/estudo, (nomenclaturas utilizadas para o momento em que o docente está trabalhando fora da sala de aula), ou seja, em atividade extraclasse, onde podem planejar, estudar, se aperfeiçoar, isto é: estar em formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Outrossim, o que acontece frequentemente com os profissionais pedagogos escolares é um cotidiano com acúmulo de atividades, tanto pedagógicas como burocráticas, que acabam por não permitir se contemplar, dentro da rotina de trabalho, um determinado tempo para a formação continuada. Todavia, para Placco (2009, p. 47) “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”.

Por outro lado, “o trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41).

Ainda sobre os fatores que podem ser impeditivos para que o pedagogo invista na sua formação continuada, existe o fato de sua função ficar desassistida durante sua ausência, pois para os professores há um cronograma organizado (distribuição de aulas) de modo que os alunos não fiquem sem atendimento, pois quando um professor está em hora-atividade, outro está em sala de aula... Já com o pedagogo isso não ocorre, se ele se ausentar não há quem o substitua, o que pode acarretar ainda mais sobrecarga de trabalho quando retorna de um período que esteve se dedicando a sua própria formação.

Em relação a isto, concorda-se com Clementi (200, p. 63), quando a autora questiona que

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas (...). 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?

A este posicionamento, podem-se adicionar ainda mais inquietações que dizem respeito à formação continuada do pedagogo escolar, como: há programas de formação continuada pensados especificamente para o pedagogo escolar? A formação continuada ofertada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, ou pelos sistemas privados de ensino, contam com temas relevantes para a prática diária do pedagogo escolar (orientação e mediação do processo de ensino e aprendizagem), ou consistem apenas em reuniões para orientar acerca dos procedimentos burocráticos e administrativos da escola que recaem sobre a função deste profissional?

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), cumprindo o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 67, inciso II, bem como a Lei 10172/2001- Plano Nacional de Educação, constitui como um de seus princípios básicos, a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, garantindo ainda as condições de trabalho, salário e carreira.

Para organização e acompanhamento desse aperfeiçoamento profissional continuado a SEED-PR, a partir de 2004, instituiu por meio da resolução 1467/04, a Coordenação de Formação Continuada esclarecendo que “viabiliza a realização de eventos direcionados a uma rede de 65.000 profissionais do sistema público educacional”, sendo o público alvo os professores, pedagogos, diretores, secretários, merendeiras, inspetores, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais.

Ressalta-se o período de 2004 a 2010 quando foi criada a Coordenação de Apoio à Direção e a Equipe Pedagógica – CADEP, que desenvolveu o programa de formação continuada para as equipes pedagógicas de todas as escolas da rede pública estadual, intitulada Jornada Pedagógica. O curso era desenvolvido em cinco encontros durante o ano, com 8 horas de duração cada. Couberam as equipes dos NREs organizar e ministrar os encontros que aconteceram de forma descentralizada, isto é, por município.

Nesses encontros eram discutidos e estudados assuntos como: o papel do Pedagogo e a organização do trabalho pedagógico, planejamento, currículo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, conselho de classe, gestão democrática, legislação educacional, correntes teóricas educacionais e suas implicações, concepção de método e metodologia, disciplina e indisciplina.

Atualmente, a SEED-PR oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*).

Durante os encontros do programa de formação continuada (cenário desta pesquisa), alguns dos pedagogos escolares participantes relataram sobre a precariedade de conteúdos ofertados pela SEED-PR para a formação continuada. A exemplo da semana pedagógica, que antecede o início das atividades do ano letivo, onde a escola recebe um material para ser replicado para todos os profissionais da equipe. A crítica se refere à padronização do material que não leva em conta as particularidades de cada instituição, que se diferenciam de acordo com a composição da equipe, do território a qual pertencem e da comunidade que atendem.

Sendo assim, não há espaço para o planejamento de uma formação continuada que esteja atrelada a realidade da escola. Tampouco há encontros formativos específicos para os pedagogos escolares da rede, ficando a troca de experiências, o debate e a reflexão entre colegas que exercem a mesma função, substituído por reuniões durante o ano letivo com objetivo de alinhamento de demandas imediatas.

Entretanto, das possibilidades de formação continuada ofertadas pelo governo do Estado do Paraná, destaca-se o Programa de Desenvolvimento - PDE, como efetivamente uma política de formação continuada. O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Já na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, no que se refere a formação continuada, se prevê três eixos formativos: a formação inicial, para os servidores que ingressam na rede; a formação continuada ampla, ou seja, aberta a todos os servidores da RME, podendo efetivar inscrições e realizar cursos diferentes da sua área de atuação; e a formação continuada específica, que demanda a escolha do profissional em participar da pós-

graduação lato sensu e stricto sensu, bem como do programa de intercâmbio pedagógico internacional, com critérios para a participação.

A formação continuada apoia-se nos estudos sobre a aprendizagem do professor e suas relações com a formação continuada. Entende-se que as relações com a vivência prática na profissão são mobilizadoras para os processos formativos, bem como a instrumentalização teórica do profissional permite perceber a aplicabilidade no seu cotidiano e o retorno efetivo para a sua ação prática.

Os programas oferecidos para a formação continuada ampla são compostos por ações formativas propostas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, constituídas a partir da consulta pública. Já as ações para a formação continuada específica são opções exclusivas dos servidores.

Percebe-se que dentre a organização da formação continuada ofertada pela RME de Curitiba, também não há programas específicos para o pedagogo escolar. Para este profissional são disponibilizados no decorrer do ano letivo, os mesmos cursos que são ofertados aos professores.

Embora existam palestras, workshops, cursos direcionados para os pedagogos, tratando mais especificamente sobre gestão escolar, não há um programa estruturado que objetive um trabalho realmente contínuo de formação para este profissional, onde sejam trabalhados todos os eixos que envolvem o trabalho pedagógico e que tenha a finalidade dialógica para que haja transformação da prática.

Um exemplo disso consiste no Decreto 1.313/2016, do município de Curitiba, em que são listadas atribuições sobre a atuação do pedagogo escolar. Essas atribuições dizem respeito a atuação do profissional em relação aos estudantes, professores, direção escolar, profissionais não docentes da escola, pais e comunidade escolar. Sobre a formação continuada, a única alusão feita não está relacionada com o processo de desenvolvimento profissional no aspecto individual do pedagogo, sua identidade. O decreto destaca apenas o aspecto coletivo do processo, ou seja, a responsabilidade do pedagogo escolar sobre a formação continuada dos professores e as necessidades da escola. Confirma-se essa afirmação com o trecho a seguir do referido decreto:

Manter-se atualizada em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME. Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências. Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME,

de acordo com as necessidades da unidade, compartilhando as experiências com os (as) profissionais da unidade. (CURITIBA, 2016).

Como já mencionado, o pedagogo escolar é o articulador do trabalho pedagógico na escola, que contempla primordialmente o currículo, o planejamento e a avaliação. Porém, esse profissional encontra-se muitas vezes desamparado quanto à formação continuada para ser formador de professores.

Ainda que assegurada legalmente para todos os profissionais da educação, a formação continuada acontece com maior vigor no ensino público do que no privado, independente da modalidade de ensino. Pois, as instituições públicas acabam promovendo cursos de aperfeiçoamento e de atualização para seus servidores em cumprimento da lei. Enquanto nas instituições de ensino privado, a formação continuada depende muitas vezes da motivação pessoal de seus funcionários.

Quando se analisa a formação continuada específica para o pedagogo escolar nas redes privadas, esta é uma realidade ainda mais distante se comparada a esfera pública. As instituições privadas, em sua maioria, não estabelecem políticas que beneficiam a formação continuada dos profissionais da educação, no entanto irão cobrar destes que estejam em constante atualização. Daí surge as dificuldades que estes profissionais passam para estabelecer um nível de conhecimento e de constante formação, dentro de suas realidades de tempo e espaço.

Ao se compreender a necessidade da formação continuada do profissional da educação da rede privada, não se pode deixar de citar algumas dificuldades que surgem no decorrer do processo de formação, dentre elas: tempo e recursos. Essas dificuldades são enfrentadas por todos os profissionais da educação, mas, quando se pensa especificamente no pedagogo escolar, deve-se considerar (entre outros fatores), que este profissional geralmente tem a carga horária fechada, sem “janelas” de tempo livre, como acontece com uma grande parte dos docentes.

Outrossim, tratando-se do sistema privado, as diversas formas, modalidades e espaços que compreendem a formação continuada (cursos, congressos, seminários, grupos de estudos...), são por muitas vezes ofertados por instituições também privadas, ou seja, é necessário pagar por eles, o que pode ser um dos empecilhos para a participação dos profissionais que trabalham em instituições que não investem financeiramente na formação continuada de seus profissionais.

Entretanto, apesar das barreiras que podem dificultar a formação continuada do pedagogo escolar, é imprescindível que este profissional se mantenha atualizado e em estudo

constante, pois, o seu trabalho requer um domínio teórico das questões educacionais e pedagógicas, para além do imediatismo das ações no espaço escolar, para que possa intervir na formação de seres humanos.

Para tanto, se reforça a necessidade de investimento em programas específicos de formação continuada pensada e realizada para o pedagogo escolar, sugerindo uma dinâmica que oportunize para este profissional repensar e aperfeiçoar sua prática, garantindo-lhe o estudo teórico e a oportunidade de dialogar com colegas que exerçam a mesma função em instituições distintas, para que assim possa promover mudanças didático-pedagógicas de qualidade no ambiente escolar em que atua.

Nesse sentido, Clementi (2001, p.65) corrobora que é importante que haja uma ruptura com os modelos tradicionais e formalizados de formação, para que haja 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 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 como e quando intervir.

Para que o seu papel seja reafirmado nas instituições de ensino, o pedagogo escolar precisa reconstruir continuamente sua identidade profissional, organizando-se para que possa estabelecer prioridade em seu trabalho diário, incluindo neste a sua formação continuada.

Atualmente, muito se fala sobre um modelo de educação inovadora, onde o aluno seja o protagonista do processo educativo, tenha vez e voz, direito de falar e de ser ouvido, para que junto à escola se construam os caminhos da aprendizagem. Porém, quando professores, pedagogos, diretores e demais profissionais da educação se colam na posição de alunos, em contextos de formação diversos, predominam os modelos tradicionais de estudo, ou seja, pautados em leituras e discussão de materiais elaborados pelas redes de ensino. Um despejo de conteúdo, sem inovação metodológica e pouco participativo.

Nesse sentido, consideram-se de suma importância os questionamentos a respeito do formato da formação continuada, uma vez que conforme a concepção que embasa a formação do profissional, esta direcionará sua prática bem como seu posicionamento a respeito da educação e do seu papel na sociedade, que pode ou não ser o alicerce de uma consciência

crítica voltada ao trabalho pedagógico, especialmente se a Pedagogia for considerada como um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade.

Sendo assim, historicamente tem-se no Brasil um cenário educacional que apresenta a necessidade de formação continuada por diversas demandas. Pode-se considerar como uma das principais, a amenização dos resultados negativos obtidos pela Educação Básica em avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tornando a formação continuada imprescindível para suavizar os sintomas do mau rendimento escolar, associado a diversos fatores sociais, econômicos e culturais dos alunos, mas também decorrentes da precária formação continuada dos próprios profissionais da educação.

Portanto, as concepções sobre avaliação e registro da aprendizagem que norteiam as práticas dos pedagogos escolares devem estar contempladas entre os temas abordados nas diversas modalidades de formação continuada, pois “as situações de confronto (dos diferentes pontos de vista, das atuações, das concepções) ampliam o referencial de análise e de interpretação da prática educativa na medida em que expõem formas diferentes de agir em e pensar a educação” (FUJIKAWA, 2012 p.129).

Sendo assim, no próximo capítulo, apresentam-se conceitos e discussões sobre avaliação e registro das aprendizagens, na visão de diferentes pesquisadores do tema.

3 AVALIAÇÃO E REGISTRO DA APRENDIZAGEM

Muitas vezes, o que dá sentido as palavras, atos, produções, processos, possibilidades, carências, está silenciado, e nem por isso ausente. Apenas invisibilizado no discurso e nas práticas. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.

Maria Tereza Esteban

Este capítulo tem por finalidade apresentar um referencial teórico sobre a avaliação e o registro das aprendizagens discentes na Educação Básica.

Vale destacar que o objetivo desta pesquisa, no que diz respeito ao registro, se estende à diversidade de formas de registrar a aprendizagem, contemplando anotações feitas pelo pedagogo escolar, pelo professor ou pelos alunos, sejam elas pedagógicas que descrevem as práticas docentes junto aos alunos, ou burocráticas que consistem em informações de frequência, notas, ocorrências, etc.

E, quando se trata da avaliação, recorre-se ao ato de avaliar a aprendizagem discente, por mais que no decorrer do debate ressaltam-se as possibilidades de se repensar, refletir e avaliar a prática pedagógica. Busca-se nesta pesquisa especialmente por conhecer os caminhos e os instrumentos que levam a avaliação dos alunos.

3.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Culturalmente tornou-se comum para grande parte das pessoas quando se fala em avaliação, a ideia de que apenas é possível avaliar algo ou alguém por meio de uma nota ou um conceito. Avaliar no senso comum se passa como sinônimo de medida. Luckesi (2011, p. 52), esclarece que o termo avaliar tem sua origem no latim, surgindo da composição *a-valere*, que quer dizer "dar valor a...", mas, explica que o conceito dado à avaliação é formulado a partir das determinações de conduta, de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, que implica num posicionamento positivo ou negativo.

Quando se direciona o debate para a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, embora cada intuição estabeleça seus próprios conceitos e caminhos para avaliar, Fernandes e Freitas (2007, p.20) esclarecem que

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes torna-se um fator de exclusão escolar. Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Na contramão, Hoffmann (2007) aponta elementos do processo avaliativo que são contributos para o pensar e o agir para uma avaliação contínua e evolutiva. Desse modo, afirma que “todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis a continuidade do processo” (HOFFMANN, 2007, p. 14). Ultrapassando assim a cultura de avaliar como apenas um ato classificatório e quantitativo.

A avaliação é um processo que ocorre dentro de um processo pedagógico, não a única. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, como no sentido de uma apreciação final sobre o que estes alunos puderam aprender em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras, e de modo a dar também significado a ação docente, pois serve como instrumento de reflexão da própria prática dos professores.

Pensar sobre a avaliação e os processos que envolvem a sua construção é um ato importantíssimo, visto que pode interferir diretamente na vida e no desenvolvimento dos alunos.

A avaliação é, portanto, um processo que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, seja o professor, o pedagogo (ou ambos), deve ter legitimidade técnica que sua formação profissional lhe conferiu. Entretanto, deve-se estabelecer e respeitar princípios construídos coletivamente, articulados a proposta da instituição, e principalmente nas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve o coletivo da escola.

Sendo assim, se a escola é o lugar da construção da autonomia, socialização e exercício da cidadania, a avaliação dos processos de aprendizagem não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da

coletividade, quanto individual, por isso, se faz necessário o constante exercício de reflexão sobre a prática educativa e a fundamentação teórica que a subsidia.

Porém, o que historicamente acontece nas escolas brasileiras, independente do sistema de ensino, é a dicotomia entre a teoria e a prática, especialmente quando se refere à avaliação da aprendizagem. Entretanto, muito se discute sobre esse tema. Aproximadamente na década de 1960 a preocupação com a avaliação das aprendizagens ganhou espaço entre estudiosos e educadores, como Cipriano Carlos Luckesi. Já entre os anos de 1980 e 1990 muitos outros estudiosos sobre avaliação (não só no Brasil), produziram trabalhos para publicação, como Jussara Hoffmann, Charles Hadji, Philippe Perrenoud, Celso dos Santos Vasconcellos, Benigna Villas Boas, dentre outros. Vale destacar que tais trabalhos produzidos continuam sendo publicados até os dias de hoje, em outras edições e, servem de subsídio teórico para novas pesquisas.

Os autores citados se assemelham pela crítica ao modelo tradicional de avaliação e propõem uma reflexão por meio de práticas educativas que sejam a favor das aprendizagens. A partir dos conceitos que os referidos autores trazem, foi elaborado por Tavares (2016), um quadro com as principais ideias que convergem para uma avaliação do processo da aprendizagem que leve ao conhecimento e autonomia de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 – Conceitos do processo de avaliação das aprendizagens

Autor	Avaliação das aprendizagens	Papel docente	Aprendizagens discentes
Hadji (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • O ato de avaliar poderá desenhar o destino da vida estudantil para o sucesso ou para o fracasso; • Autorregulação; • Avaliação com intenção formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com palavras que ajudem; • Observar e interpretar, comunicar (os resultados de sua análise e sua apreciação final) e remediar (as dificuldades analisadas); • Quais decisões serão tomadas após a avaliação?; • Incentivar a autoavaliação do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da autoavaliação, o estudante poderá tomar consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva.
Luckesi (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Ato amoroso, acolhedor, integrativo, inclusivo; • Avaliação é diferente de julgamento e diferente de verificação; • Tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora bem os instrumentos de avaliação a partir de princípios; • Preocupa-se com o crescimento do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderá descobrir em que nível de aprendizagem se encontra, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço.

Vasconcellos (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação transformadora; • Avaliação dialética-libertadora; • Acreditar é preciso; • Todo ser humano é capaz de aprender • Tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoga; • Ajuda o estudante a superar as dificuldades; • Desafia o estudante a se conhecer, crescer e avançar; • Se for necessário, faz pausa no conteúdo para atender o estudante; • Acredita que o estudante é capaz de aprender; • Exercita a autocritica, se auto observa, e busca se conhecer melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia; • Iniciativa para estudar; • Assume suas dificuldades.
Villas Boas (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação para aprendizagem; • Avaliação formativa; • Aprendizagem do estudante e do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o estudante para avaliar; • Identificar a aprendizagem do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de habilidades para aprender a aprender; • Recebe informação sobre sua aprendizagem.
Hoffmann (2012, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação mediadora; • A ação avaliativa envolve abrange a compreensão do processo cognitivo; • Tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe a avaliação como desenrolar do trabalho e não um momento exclusivo; • Observação, diálogo, reflexão; • Valoriza as descobertas do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de tomar decisões; • Observador, questionador e criativo; • Participativo.

Fonte: TAVARES, 2016, p. 45, com base nos autores citados.

Assim, diante dos diferentes significados apontados pelos autores citados e também por outros, surgiram terminologias diferentes sobre avaliação como mediadora, por objetivo, reguladora, emancipatória, transformadora, dialógica, por competências, dialética, libertadora, dentre outras. Segundo Alavarse (2014) a literatura da área registra mais de 100 conceituações do que seria avaliação.

De acordo com os estudos de Bloom, Hastings e Madeus (1993) existem três tipos de avaliação: diagnóstica - que verifica os conhecimentos prévios dos alunos; formativa - que tem uma função controladora, pois é realizada durante todo o decorrer do período letivo; e somativa - que tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada no final de um curso ou unidade de ensino.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento resultante dessas três modalidades avaliativas, pode apresentar duas importantes frentes: acompanhar o desenvolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, orientar a ação educativa do docente. Juntas, essas frentes podem impulsionar o protagonismo do aluno como sujeito de seu processo educativo e aprimorar o trabalho docente, na medida em que ofertam, a cada um desses sujeitos, subsídios para a reflexão sobre a prática e o desempenho na escola.

Sendo assim, traz-se o que alguns estudiosos indicaram como a) avaliação diagnóstica; b) avaliação formativa; c) avaliação somativa, pois, os conceitos descritos contribuirão para o entendimento dos dados levantados durante a pesquisa que resultou nesta dissertação.

a) Avaliação diagnóstica:

Permite situar o professor e o aluno no início de um processo de ensino e aprendizagem. É realizada sempre de forma inicial, não se prendendo somente ao início de um novo ano letivo. Aplica-se ao início de um período específico, de uma unidade ou de um novo assunto a ser trabalhado, cuja função é diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo. Traduz-se em uma sondagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, possibilitando definir o caminho e os pré-requisitos que ainda precisam ser construídos.

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor, pode averiguar as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas repetidamente pelo aluno. Luckesi (2011, p. 116), afirma que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista.

O autor ainda complementa que esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, sendo este é o princípio básico e fundamental para que a avaliação venha a ser diagnóstica.

Para Luckesi (2011, p. 82-83), "com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avanço do desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência etc".

Assim, o autor sugere a avaliação diagnóstica que pode superar o modelo tradicional da avaliação somativa e possibilitar identificar novos rumos ao trabalho pedagógico, estando propriamente relacionada a uma metodologia de diagnóstico. Ainda aponta que toda a avaliação deve ter uma dimensão diagnóstica, no sentido de um melhor ajuste do processo

reflexivo cultural, econômico, social e político no ensino e na aprendizagem do aluno, levando em conta o contexto em que ele vive.

Ao se compreender o significado de avaliação diagnóstica, deve-se realizar um encaminhamento que ultrapasse o autoritarismo, e para ser diagnóstica, ao contrário do que muitos pensam, a avaliação deverá ser rigorosa dentro de um encaminhamento político e decisório que favoreça a capacidade de todos os alunos para a efetiva participação democrática da vida social.

Nesse sentido, é importante que os docentes tenham clara a definição de avaliação diagnóstica e que esta é o princípio da avaliação da aprendizagem de seus alunos. É por meio dela que serão diagnosticadas as dificuldades e posteriormente planejadas ações que promovam o desenvolvimento e ofereçam recursos para reorientar os alunos a uma aprendizagem satisfatória, agindo sobre as dificuldades, pois como exemplifica Perrenoud (1999):

Um médico não se preocupa em classificar seus pacientes, dos menos doentes até os terminais. Tampouco destina a eles o mesmo tratamento. Ao contrário, dedica-se a encontrar para cada doente o tratamento adequado e, por isso, utiliza-se do diagnóstico para conhecer cada um deles. Porém, o diagnóstico sozinho não tem utilidade alguma. É verdadeiramente inútil se depois dele não vier uma ação apropriada. Com a avaliação também é assim: o diagnóstico é importante, mas de nada adianta se a ele não se sucederem ações concretas (p. 15).

Desta maneira, o diagnóstico do desempenho do aluno contribui para que o professor reveja os caminhos percorridos para a construção do conhecimento em que o aluno se encontra e se os objetivos foram ou não alcançados, podendo assim reelabora sua prática e trabalhar para que se transforme a realidade, buscando assim, alternativas para superação.

Entre os estudiosos da área, há também o entendimento de que a avaliação não deve se dar apenas no início ou no fim do processo, mas sim durante. Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os alunos e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Assim, a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas em determinado momento do processo, sob pena de perder seu propósito.

Quando, após uma avaliação diagnóstica, o professor retoma o sentido da aprendizagem, tendo a formação do aluno como eixo principal, tem-se outro tipo de avaliação, a formativa.

b) Avaliação formativa:

Permite situar o professor e o aluno durante um processo de ensino e aprendizagem. É realizada durante o processo, isto é, durante o trabalho do professor com os alunos. Informa os resultados parciais da aprendizagem ainda no decorrer do desenvolvimento das atividades e vivências propostas. Possibilita reformulações necessárias, a fim de assegurar o curso da aprendizagem do aluno e indica se os objetivos propostos estão sendo alcançados.

Desta forma, “a avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase exclusivamente da prova” (VILLAS BOAS, 2009, p. 30).

A avaliação de cunho formativo deve informar o professor para que o mesmo possa regular sua ação e também o aluno para que “tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros” (HADJI, 2001, p. 20).

Perrenoud (1999, p. 50), ressalta que é “formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”, afirma que seria melhor falar de “observação formativa do que de avaliação”, deste modo três características são declaradas.

Primeiramente, a avaliação torna-se formativa à medida que se inscreve em um projeto educativo específico, como o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Assim, “a observação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens em andamento” (PERRENOUD, 1999, p. 50).

O autor destaca que a segunda característica dessa avaliação é sua virtude informativa, que é seu caráter essencial. Para facilitar o processo, basta informar os atores - no caso, professor e aluno - do processo educativo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. E o aluno terá conhecimento de seu desempenho e poderá tomar consciência das dificuldades que encontra tornando-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e refazer, com o apoio do professor, a sua trajetória na direção da aprendizagem.

Assim, a terceira e mais importante característica, da função de regulação voltada para o professor e para o aluno, o autor acrescenta outra - a função corretiva. Nesse sentido, a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de

ajuste. Tal característica é, sem dúvida, um dos indicativos capazes de fazer com que se reconheça uma avaliação formativa.

Villas Boas (2019, p. 17) complementa afirmando que:

A vocação da avaliação é ser formativa. Temos ouvido professores dizendo que querem praticar essa função da avaliação, mas notas ainda são priorizadas. O que fazer? Pensemos! Na escola comprometida com as aprendizagens não há lugar para classificação, competição, punição e exclusão. Os registros são compostos não apenas por notas/conceitos/menções, mas também por todas as informações recolhidas e construídas ao longo do processo, principalmente por meio da observação atenta do professor. Apresentam-se as reações dos estudantes, as atividades complementares, as intervenções realizadas, etc., que também compõe avaliação.

Hadji (2001, p. 19) sustenta que a função principal da avaliação formativa “é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino” (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, reforça que “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (p. 19).

O autor ainda define que avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Afirma que há três principais obstáculos à emergência de uma avaliação formativa. O primeiro é a existência de representações inibidoras, o segundo é a pobreza atual dos saberes necessários e o terceiro é a preguiça ou medo dos professores, que não ousam imaginar remediações:

Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. (HADJI, 2001, p. 24).

Desta maneira, supõe-se que se os professores não estiverem dispostos a investir em ações “remediações”, para melhorar o ensino e por consequência a aprendizagem, as práticas avaliativas poderão continuar somente com a finalidade classificatória, perpetuando como única função da avaliação ser meramente somativa.

c) Avaliação somativa:

Também chamada de classificatória ou tradicional é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos. Dirige-se, pois, para uma verificação geral do grau em que os resultados mais amplos foram obtidos. Basicamente abrange comparação de resultados. Requer a definição de objetivos e procedimentos de medida, como provas de dissertação, testes objetivos, etc.

O ato de avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita fazer a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens discentes (HOFFMANN, 1993), e não ajuda estes mesmos sujeitos a superarem os seus erros e as suas dificuldades, pois, classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros, utilizando-se de “[...] notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, [...]” (HOFFMANN, 1993, p.87), ou seja, determina se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.

A avaliação com função somativa é realizada ao final de um estudo, de uma unidade, de um período de tempo determinado, que pode ser um bimestre, um semestre ou um ano letivo. Tomando como base os objetivos propostos, expõe os resultados alcançados pelo aluno ou as competências necessárias à determinada aprendizagem. Segundo Hoffmann (1993), a avaliação classificatória ainda está presente atualmente nas escolas brasileiras, e, deste modo, caracteriza-se pelo aspecto disciplinador e punitivo, portanto, não possibilita a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens. Há de se destacar que, embora esta afirmação de Hoffmann tenha sido publicada em 1993, muito se assemelha às práticas avaliativas vivencias nos dias de hoje.

Segundo Hadji (2001), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável” (p. 27). Para esse autor, a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos.

Em concordância, Esteban (2001) assinala:

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas (p. 121).

A autora complementa ainda que “a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade” (ESTEBAN 2004, p. 85).

Desta maneira, acredita-se que a avaliação da aprendizagem deva ultrapassar a finalidade de somente se atentar ao caráter somatório/classificativo dos resultados, e pautar-se primeiramente em numa prática diagnóstica e formativa ao longo do desenvolvimento dos indivíduos.

Assim, os três tipos de avaliação apresentados, tendo em vista o dinamismo da prática educativa, podem (e devem) ser executados de forma conjugada e processual, em um movimento cíclico, pois, são capazes de subsidiar a ação docente e o conhecimento do aluno sobre o seu próprio desempenho.

No entanto, esse processo requer planejamento e organização para que não fique apenas nas discussões internas entre equipe pedagógica e professores, como exemplo os conselhos de classe, mas que seja uma prática constante de diálogo entre o pedagogo escolar, o professor e o aluno, para que haja momentos de devolutiva nos quais seja possível, em conjunto, analisar as dificuldades e potencialidades encontradas, propor novas estratégias de ensino e refletir sobre o esforço empregado por cada um dos sujeitos da ação educativa.

Portanto, o planejamento, associado ao trabalho desenvolvido pelo professor e à relação dialógica com o aluno sobre seu processo de aprendizagem, pode possibilitar uma prática avaliativa centrada no caráter participativo e democrático, trazendo significado e sentido real para a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, este trabalho compartilha da ideia de Luckesi (2011, p. 205) quando define “a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo”.

Assim, acredita-se que a almejada educação transformadora e emancipatória (que já está presente na prática de muitos educadores), encaminha-se também para uma avaliação personalizada, que propicie objetivos diferentes para cada aluno e por consequência estratégias didáticas diversas; que reconheça os conhecimentos prévio dos alunos e suas experiências, que valorize todas as dimensões humanas, sejam elas cognitiva, emocional, social, etc., e que propicie se trilhar caminhos que proporcionem melhores condições do ensinar e do aprender, pois, a avaliação só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem (Hoffmann, 1993).

3.2 O REGISTRO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO

O termo registro vem do latim *regestum*, que significa levar para trás, tornar a trazer, transcrever, conforme o dicionário Aurélio (2005). A partir desse significado, entende-se que o registro é a ação de registrar, de documentar algo, guardar para memória. Além disso,

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que como as anteriores, poderão ser superadas (WARSCHAUER, 2001, p. 63).

Desde a pré-história o ser humano tem a necessidade de criar instrumentos para registrar os acontecimentos do dia a dia. Nas primeiras civilizações os registros eram feitos por meio de pinturas nas paredes de cavernas, esculturas com barro e ossos, etc., a intenção de registrar vinha da necessidade de se organizar em relação à caça, ao plantio e a colheita, bem como fazer memória das descobertas.

Com o passar do tempo e o surgimento da escrita, foram criados outros meios de registros, como agendas, cadernos, blocos de anotações e tantos outros. Na sociedade contemporânea, fica evidente que as formas de registro se modernizaram. Atualmente utilizam-se computadores, celulares, aplicativos, *e-mails*, *blogs*, *sites*, redes sociais e tantos outros meios de registrar a vida pessoal e profissional. Independente dos instrumentos utilizados o registro continua com a mesma intencionalidade, guardar o momento, memorizar acontecimentos, possibilitar lembranças.

No cotidiano da escola, o registro também foi se modernizando. Há pouco tempo os registros eram apenas feitos à mão e/ou impressos. Atualmente alguns sistemas e instituições de ensino utilizam o registro *online*, no entanto o que se registra nos diários e cadernos de classe não é muito diferente do que era feito no século passado, por exemplo. Mudou-se a maneira de registrar, mas não o conteúdo dos registros.

No trabalho de Gouvea (2003), revela-se que até meados do século XIX, os registros escolares serviam como anotações sobre o comportamento e a aprendizagem dos alunos, sendo que a aprendizagem era registrada de acordo com as avaliações que recebiam termos como bom, mal e péssimo. A pesquisadora relata ainda que a maior preocupação com o registro se referia a frequência escolar, visto como elemento principal da escola, mais importante até que as aprendizagens.

Ao se deparar com lembranças não muito distantes, dos tempos em que professores e pedagogos que hoje atuam na educação básica, ocupavam as escolas como estudantes, é possível afirmar que pouca coisa mudou em relação à intencionalidade do registro pedagógico. Sabe-se que muito do que se reproduz nas escolas hoje é reflexo de práticas já vivenciadas pelos próprios profissionais da educação.

Marques (2010, p. 98) afirma que as possibilidades implicadas no registro das práticas, vêm sendo discutidas de maneira mais intensa nas últimas décadas, junto a mudanças de paradigmas no entendimento da prática pedagógica, da formação de professores e da profissionalidade docente.

Como é de conhecimento, o ato de registrar informações pedagógicas não é recente nas atividades escolares, “seja sob iniciativa individual (professoras que produzam registros), seja por iniciativa do coletivo da instituição ou da gestão (municipal, estadual), seja como forma de cumprimento de obrigações legais” (MARQUES, 2010, p. 99).

Contudo, o ato de registrar seja por meio de elaboração de relatos escritos, de fotografia, de filmagem, ou arquivando desenhos, áudios e demais produções realizadas pelos alunos pode favorecer, ampliar e aprofundar as reflexões sobre o fazer pedagógico, auxiliando no processo da avaliação da aprendizagem, em todas as etapas da Educação Básica.

No Brasil, uma das precursoras no debate sobre registrar e documentar a prática e os processos de aprendizagem é Madalena Freire (1996). A autora refere-se ao registro como instrumento metodológico aliado ao planejamento, às observações e a avaliação. Afirma que estes instrumentos inter-relacionados possibilitam ao professor se apropriar das teorias que embasam suas ações, conduzindo-o à ressignificação da sua prática docente.

Nesta perspectiva, Cecília Warschauer (1993, p. 61) afirma que “registrar a própria prática pode ser um conhecimento junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”. Por isso, registrar significa a elaboração de uma reflexão que exige o movimento dialógico entre teoria e prática, para adentrar na dimensão da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos pelo ensino e a mediação do professor, pois o “registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos e reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos” (WARSCHAUER, 1993, p. 62).

Em concordância, a partir de seus estudos, Fujikawa (2012) complementa que

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que se faz). Na escrita de sua prática, o educar (professor ou coordenador) assume a autoria daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as

concepções sob as quais apoia suas ações (mesmo quando, por vezes, esse conteúdo está “oculto” em sua escrita) (p. 128).

Nesse sentido, faz-se necessário descrever algumas modalidades de registro que são utilizados no dia-a-dia da escola e que podem instrumentalizar professores e pedagogos escolares sobre as formas e finalidades de se registrar, seja como instrumento para construção da avaliação da aprendizagem discente e para refletir sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, os exemplos foram organizados dentro de dois tipos de registros, os de cunho pedagógico e os de cunho burocrático.

Registros de cunho pedagógico, realizados pelo educador (professor e/ou pedagogo escolar) com a finalidade de registrar a aprendizagem discente:

- Diário

Na Espanha, o professor e pesquisador Miguel Ángel Zabalza, referindo-se ao registro, utiliza-se dos diários de aula como instrumentos de pesquisa e desenvolvimento profissional do fazer docente. Sobre a importância do registro diário, o autor afirma que

[...] contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir nessa dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2004, p. 11).

Além disso, para Zabalza (2004) os diários podem trazer outras possibilidades, como acostumar os professores a refletir e escrever, favorecer o *feedback* imediato e permanente, facilitar o compartilhamento de experiências e oportunizar demais processos de formação contínua, pois “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos” (2004, p. 29).

Também as anotações realizadas nos diários podem revelar, segundo Fujikawa (2012) a história do percurso do educador, considerando:

- as relações estabelecidas entre/e os alunos e professores, os procedimentos utilizados, as atitudes observadas no grupo e a construção de vínculos;
- a relação com os conteúdos trabalhados (o que foi significativo para o grupo de alunos e para o professor/ o coordenador; que considerações foram feitas em relação a faixa etária e aos interesses e necessidades do grupo; que conteúdos foram priorizados e com que abordagem);
- as concepções de ensino/aprendizagem presentes na prática descrita e relatada;
- os dilemas e os desafios enfrentados no cotidiano, as dificuldades e as suas superações (ou não);

- as análises dos erros e dos acertos praticados – as mudanças e permanências, as situações recorrentes... (p. 132-133).

- Relatório

O relatório também pode ser utilizado como instrumento de avaliação e registro da aprendizagem. Constitui um documento escrito, em forma de narrativa, a fim de expressar um estudo ou uma atividade desenvolvida. A estrutura do relatório, tanto com relação a forma quanto ao conteúdo, pode ser pré-definida pelo professor e pedagogo escolar, e/ou em conjunto com os alunos, em conformidade com os objetivos, conteúdo e atividades desenvolvidas.

A análise desta modalidade de registro pode revelar o trabalho realizado (metodologias, rotina, processos) a medida em que:

- documenta o que foi realizado (eixo de estudo, encaminhamentos, produções);
- revela a autoria do professor em cada trabalho proposto, considerando que este sempre se constitui único e autêntico, em função das diferenças do grupo, dos movimentos e das dinâmicas na sala de aula, das intervenções, do inusitado, do imprevisível;
- registra a história do grupo: conquistas, desafios, movimentos, construção de vínculos e do conhecimento (FUJIKAWA, 2012 p. 133).

- Pauta de observação

A pauta de observação é um instrumento de avaliação utilizado muitas vezes com finalidade informal. Nem sempre é reconhecida pelo professor e outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como parte do processo avaliativo ou como instrumento de registro que pode traduzir resultados significativos.

Embora essencial para registrar o olhar do educador sobre as aprendizagens de seus alunos, alguns cuidados devem ser tomados ao se adotar esse instrumento. Um deles é a atenção para se evitar a subjetividade. Para isso, o educador (seja o professor e/ou o pedagogo) necessita organizar o que pretende observar e as formas de registros que expressem os dados coletados durante a observação. A observação deve ser planejada e deve ter intencionalidade.

Sant'Anna (1995) defende que, quando inserida no processo de registro da avaliação, a observação pode trazer vantagens, como: possibilita ao professor registrar o fato, comportamento ou desempenho durante o processo, de forma imediata ou em prazo curto de tempo, evitando o esquecimento; permite um registro fiel e mais exato, conforme a forma de registro organizada pelo professor; é uma ação específica e limita-se a um número específico de características, num determinado tempo, permitindo um olhar mais aprofundado sobre o

fato; fornece dados reais sobre o aluno e sua aprendizagem, propiciando a intervenção imediata nas suas dificuldades; pode ser associada a outros instrumentos de avaliação.

- Portfólio

O portfólio é um instrumento de registro constituído pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2002, p. 201).

Para se organizar um portfólio é preciso ter clareza dos propósitos que se pretende registrar com esse instrumento. É necessário que se faça uma organização das vivências e produções propostas com a finalidade de proporcionar a percepção do desenvolvimento do aluno e o seu progresso na construção do conhecimento. “Precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p. 202).

Idália Sá-Chaves, professora da Universidade de Aveiro em Portugal, em seu livro - Portfólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão (2004), afirma que por meio do portfólio é possível aprofundar o conhecimento sobre a relação de ensino e aprendizagem, facilitando a compreensão destes processos, pois constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15). Para a autora portfólio reflexivo

[...] trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objetivo explícito. Integra no processo descrição-narração-reflexão-(meta)reflexão as experiências práticas e as teorias que sustentam; recorre a fontes múltiplas de evidências (relatos, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, auto-reflexões, cassetes e/ou videogravações...); constitui um documento autêntico (existe uma ligação entre os fatos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência); captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo; é uma “peça única” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 22-23).

Portanto, a forma de registrar utilizando-se do portfólio como instrumento de reflexão da própria prática serve também como instrumento de formação, investigação e avaliação.

- Fotografia e vídeo

Até aqui, muito já se falou sobre a importância do registro para a educação. Os exemplos dados até agora enfatizaram, em sua maioria, registros a partir da escrita. Porém, a comunicação não se dá somente com as palavras, sejam elas faladas ou escritas. Muito dos conhecimentos construídos pelos mais diferentes povos e civilizações, foram repassados por meio da imagem, de sua interpretação e compreensão, assim como da subjetividade e da

sensibilidade que compõe a capacidade de se expressar do ser humano. Então, porque não utilizar a fotografias e as gravações em vídeo como meio de registrar a aprendizagem?

Considerando que os recursos tecnológicos, como máquinas fotográficas, câmeras filmadoras, aparelhos celulares que possuem recursos de captação de imagem e som, estão presentes no cotidiano dos alunos e dos professores, registrar a aprendizagem por meio de fotografias e vídeos é uma prática possível e acessível. Além do que, a imagem produzida pode servir de matéria prima para documentar as experiências vividas, o trabalho pedagógico desenvolvido e a aprendizagem alcançada.

Porém, como toda modalidade de registro, tanto fotografias como vídeos, devem ser produzidos com intencionalidade, isto é, ao utilizar destes instrumentos, os educadores devem se questionar sobre a finalidade das fotos e vídeos que farão; sobre o que se poderá ler/ver através da imagem, sobre o aluno e sobre a prática pedagógica e; o que será possível interpretar – hipóteses, pois, “quem fotografa capta no instantâneo uma cena específica, num tempo e num espaço determinados por seu olhar; escolhe um ponto de vista específico, tem um objetivo. Todavia, depois de realizada, a foto se abre a diferentes leituras da realidade capturada, possibilita múltiplas interpretações” (OSTETTO, 2017, p. 42).

Ostetto (2017), em uma de suas pesquisas sobre registros na Educação Infantil, dedicou-se a pesquisar a utilização da fotografia no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil, e observou que

(...) as fotografias transmitem àqueles que as olha detalhes do trabalho realizado e, como testemunhos vivos, oferecem provas da complexa e multidimensional organização do cotidiano educativo. Pelas fotografias se estabelece um diálogo com o vivido: as crianças são vistas e revistas em variados momentos do cotidiano, brincadeiras e atividades de experimentação e exploração de múltiplas linguagens e materialidades (p. 42).

Desta forma, as fotografias em painéis, álbuns impressos ou digitais, são narrativas em imagens que podem dinamizar o modo de registrar as aprendizagens, assim como os vídeos que permitem construir memória do que foi experimentado, vivido e aprendido, podendo servir de material de pesquisa sobre o processo de aprendizagem.

- Prova

A prova sendo ela discursiva, objetiva ou oral é o instrumento de registro da avaliação mais frequentemente utilizado na escola. Em algumas instituições, a proposta pedagógica que se assume prevê quase todo o processo avaliativo centrado em provas, visto que possibilita “fidedignidade na aprovação do aluno” e na devolução dos resultados à comunidade escolar.

Como já abordado anteriormente neste capítulo, na prática desenvolvida por muitos professores, segue-se a tendência de reproduzir modelos já vivenciados, visto que esses lhe ofertam segurança ao devolver os resultados aos alunos, aos pais, a direção, a equipe pedagógica e a própria sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor, como explicita Hoffmann (1993, p. 18).

Segundo Vasconcellos (2003, p. 125) na prática, há vários motivos que levam o professor a usar a prova, como:

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

Porém, considerando os debates atuais acerca da avaliação da aprendizagem escolar, se faz necessário a ressignificação de práticas avaliativas, de forma que a prova não seja o único instrumento de avaliação ou a própria representação da avaliação, visto que essa necessita estender-se ao trabalho do professor, ao projeto político pedagógico da escola, às particularidades dos alunos e ao próprio processo educativo. Vasconcellos (2003, p.125), chama a atenção ainda para as práticas onde “a avaliação deixa de ser considerada como dimensão da aprendizagem, para ser apenas a *com-“prova”-ação* do que o aluno sabe”.

Contudo, a prova ainda é um instrumento de avaliação e registro bastante utilizado pelos professores das diversas áreas do conhecimento e em diversas situações. Ressalta-se que, o que se defende nesta dissertação, não é abolição da prova, mas a necessidade de se refletir sobre a elaboração, peso e finalidade desse instrumento.

Nesse sentido, há de se considerar que além da prova, existem os cadernos, desenhos, cartazes, murais, jogos, textos, anotações, relatórios, criações artísticas, enfim, tudo que é realizado como atividade pedagógica, produzido pelos alunos, que deve (ou deveria) ser considerado como registro valioso da aprendizagem discente.

Frente a este desafio de ultrapassar as barreiras de avaliar pela prova, os educadores devem primeiramente construir as concepções críticas sobre o que se quer analisar diante de um determinado registro, com a premissa de não desestimular o aluno que, com seu próprio trabalho conseguiu demonstrar por meio da linguagem escrita, oral, artística, etc., seus próprios registros de aprendizagem.

Especialmente quando expostas, as produções dos alunos carregam o sentido de valorização do que foi ensinado e aprendido, como também anunciam para toda comunidade escolar o trabalho realizado. O espaço se transforma e o registro comunica, pois, “nas paredes das escolas, pré-escolas e creches estão registros, concepções, objetivos de quem os ocupou. Nelas podemos ver as crianças, seus processos, seus movimentos e criatividade potencializados nos trabalhos que amplificam as vivências e marcam o vivido” (OSTETTO, 2017, p. 46).

Já no que se refere especificamente à etapa da Educação Infantil, o registro da aprendizagem amplamente tratado como documentação pedagógica, vem ganhando espaço na prática pedagógica cotidiana e no campo das pesquisas. Marques e Almeida (2011), ao escreverem sobre documentação pedagógica na Educação Infantil, citam o trabalho de Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) onde fazem referência às diversas modalidades de documentação como: portfólios individuais (relacionados a áreas específicas e coletados de maneira sistemática, em intervalos específicos de tempo); produtos (individuais ou de grupo, tais como: falas das crianças, desenhos, escritas, fotos, construções, etc.); observações (feitas pelo educador e registradas); autorreflexão da criança (falas das crianças, que indicam preferências e interesses); narrativas de experiências de aprendizagem (diário do professor, livros ou explanações para os pais, histórias das crianças).

Diferentemente das modalidades de registro da aprendizagem já citados, a Documentação Pedagógica possibilita a visualização da originalidade dos processos construtivos das crianças, de suas experiências individuais e em grupo, por meio de textos escritos, imagens e objetos.

A análise desses documentos ao reunir flagrantes da rotina das crianças da Educação Infantil permite aos educadores, revisar as práticas para compreender melhor a cultura da infância. Esses documentos analisados e interpretados entre professores e pedagogos escolares, oferecem condições para entender e transformar o cenário do cotidiano escolar.

Quando os documentos são revistos pelas crianças, elas têm a oportunidade de compartilhar suas ideias, tomar consciência de sua aprendizagem e aprender a apreciar e respeitar o trabalho de seus pares, fortalecendo vínculos e construindo um ambiente cooperativo.

Além disso, as famílias por intermédio da documentação pedagógica, com seus registros investigativos, têm também condições de conhecer as situações vivenciadas pelas crianças.

Percebe-se que, embora haja diferença na nomenclatura empregadas às modalidades de registros e estas indiquem concepções e formas de organização diferentes, elas não são contraditórias, ou seja, as produções de registros escolares, em sua maioria são constituídas por meio da escrita e são sistematizadas como instrumentos de reflexão sobre as práticas docentes, ao mesmo tempo em que permitem rememorar situações de aprendizagem, auxiliando no processo avaliativo.

Há de se considerar que a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação remete ao professor (e ao pedagogo) alguns questionamentos voltados a como são preparados os instrumentos, como analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos. Todos esses aspectos necessitam ser amadurecidos pelos educadores. Porém, a elaboração do instrumento é um ponto crucial nessa reflexão (VASCONCELLOS, 2003).

Há também os registros de cunho pedagógico, realizados pelo educador (professor e/ou pedagogo escolar) com a finalidade de registrar o trabalho pedagógico e a prática educativa (pedagógica), embora estes não se desassociem da aprendizagem discente, aqui se descreve especificamente os registros que são feitos por professores e pedagogos escolares sobre a própria organização, desempenho, postura e rotina de trabalho, que certamente refletem na relação ensino e aprendizagem, mas, que antes disso possuem particularidades especificamente organizacionais e de desenvolvimento profissional, como:

- Anotações/Sínteses de reuniões pedagógicas, entre: professore e professor; professor e pedagogo escolar (individuais ou em grupo)

Nesta modalidade de registro, é possível evidenciar a sistematização de conhecimentos construídos na relação e na formação de professores. Ao descrever a pauta, o desenvolvimento e o envolvimento dos participantes nas reuniões pedagógicas, o registro pode possibilitar:

- identificar os conteúdos trabalhados nas reuniões e a forma como se desenvolvem;
- identificar a necessidade do grupo e/ou dos professores individualmente, a partir das colocações, dos questionamentos e das reações por ele(s) manifestados;
- expressão as referências teóricas consideradas no planejamento das reuniões e como foram orientadas/sistematizadas na prática;
- revela os movimentos do grupo/professor no processo de formação: como se iniciou, como se deu o envolvimento nos diferentes momentos do percurso, que conflitos emergiram, que avanços ocorreram, que desafios foram expostos no decorrer dos encontros, entre outros aspectos (FUJIKAWA, 2012 p. 133-134).

- Relatório de avaliações do trabalho realizado

Segundo Fujikawa (2012), essa modalidade pode revelar as ações, as interações, o sentido e o valor atribuídos ao trabalho desenvolvido, por meio de devolutivas realizadas tanto do professor para o pedagogo escolar, como do pedagogo escolar para o professor. Permitindo que ambos repensem a prática educativa na medida em que as avaliações escritas:

- recuperem todas as considerações feitas pelas demais modalidades de escrita: as relações, as situações vividas, o que foi significativo para o professor, os alunos e a coordenadora, o conhecimento construído com o grupo, entre outras;
- revelam as escolhas e o posicionamento do professor e da coordenadora diante das diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar;
- indicam os focos de atuação e os esforços empreendidos na realização do trabalho docente;
- expressam de maneira mais explícita os níveis de satisfação/insatisfação, envolvimento/distanciamento, expectativas/realizações em relação à instituição, aos pares profissionais e à formação de professores, entre outros (FUJIKAWA, 2012, p. 134).

Warschauer (2001), quando compartilha em seus escritos sobre sua jornada pessoal e profissional, afirma que:

A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito. [...] a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo (p. 190).

Assim, os diferentes pontos de vista, metodologias e concepções sobre ensino e aprendizagem, podem ampliar e enriquecer as discussões acerca da análise e da interpretação sobre a prática educativa, possibilitando novas experiências.

Além dos registros de cunho pedagógico que foram abordados, fazem parte do cotidiano escolar os registros burocráticos, que ditam a organização estrutural da escola, tendo como função primordial legitimar e documentar a passagem do aluno pela instituição.

Sgarbi (2003), trata os registros de cunho burocrático como registros oficiais, que podem ser considerados como a expressão da avaliação formal do aluno enquanto matriculado em determinada instituição de ensino, possibilitando que os resultados estejam disponíveis para todos os envolvidos no processo avaliativo. Descreve como registros avaliativos oficiais, aqueles que são próprios de uma escola e/ou rede de ensino, e que todos os professores devem produzir, como boletins, diários de classe e fichas oficiais de registros.

Na escola os documentos que norteiam as atividades curriculares e a própria organização da instituição, acabam por direcionar também a prática do professor. Fica sobre a

responsabilidade docente registrar a frequência dos alunos, lançar notas, elaborar provas, redigir bilhetes, discorrer atas, confeccionar murais, relatórios, textos informativos conforme orientação e legislação vigente, sobrando pouco tempo para o registro de anotações pessoais sobre a própria prática e os processos de aprendizagem.

Ao pedagogo escolar recai a responsabilidade de acompanhar e validar as informações repassadas pelos professores, pois nesse sentido, acaba exercendo a função de fiscalizador dos resultados obtidos, responsável em conhecer e justificar os índices de evasão, ficando muitas vezes em segundo plano o acompanhamento e orientação para com o planejamento dos professores e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, descrevem-se alguns registros de cunho burocrático, realizados pelo educador (seja ele o professor, e/ou o pedagogo escolar) com a finalidade de registrar a regulamentação da instituição de ensino e a validação do desempenho escolar dos alunos:

- Livro de registro de classe (chamada, conteúdos e notas)

Segundo a SEED/PR, O Livro Registro de Classe é um documento legal, oficial da escola, que explicita como foi feito aquilo que foi planejado e, portanto, deve estar em consonância com os documentos da escola e do professor (PPP, Regimento, Matriz Curricular, Calendário, etc.). O Livro é um referencial representativo de dados e registros do trabalho efetivado em sala de aula, da produção pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, documenta a frequência, conteúdo e aproveitamento escolar.

Para tanto, o pedagogo escolar é quem deve orientar quanto ao preenchimento dos registros; assegurar o suporte teórico-prático e legal aos professores quanto às formas de registros; verificar e rubricar, periodicamente o Registro de Classe.

Embora as informações registradas no livro de registro de classe sejam elaboradas a partir dos registros de cunho pedagógico, são transformadas e quantificadas em registros de cunho burocrático, recaindo sobre os pedagogos a responsabilidade de alimentar as informações que legitimam a permanência ou passagem dos alunos pelos sistemas de ensino.

Porém, na lógica de medir a aprendizagem apenas com o conteúdo dos registros burocráticos, ficam esquecidos e por vezes tidos como invisíveis os demais elementos que fazem (ou deveriam fazer) parte do processo avaliativo, como as modalidades de registros pedagógicos já citadas: anotações pessoais do professor, produções dos alunos, o contexto em que estes estão inseridos e a própria rotina da escola, estes descritos por Sgarbi (2003, p. 86) como registros avaliativos pessoais que carregam “uma carga mais visível de afetividade por parte do professor”.

- Livro de Ocorrências

No cotidiano das escolas brasileiras, o livro de ocorrências, conhecido na cultura popular como “livro de advertências”, especialmente por narrar ocorrências disciplinares, se tornou um dos principais instrumentos criados para lidar institucionalmente com os conflitos na escola, principalmente quando se trata de problemas relacionados ao desrespeito com professor e atitudes que atentam contra a dignidade dos sujeitos que formam a instituição escolar.

Para Ratto (2007),

[...] ao tratar os registros contidos nos livros de ocorrência como forma de narrativas, o entendimento é o de abordá-las como discursos que têm efeitos sobre as identidades, sobre aquilo que aprendemos com relação a quem somos ou devemos ser, organizando nossa história no tempo, dando conteúdo a nossa memória, estabelecendo nossa identidade nas encruzilhadas entre o passado, o presente e o futuro, e conferindo, assim, sentidos e valores a nossa existência (p. 33).

Essa modalidade de registro que envolve a narrativa de uma dada situação em um livro, passou a ser incorporado na rotina escolar, a ponto de se tornar um importante instrumento para os profissionais da escola, para os alunos e para as suas famílias, uma vez que a exigência de escrever sobre o ocorrido pode partir tanto do pedagogo escolar, dos professores, dos demais colaboradores da escola, ou dos alunos e/ou de seus responsáveis legais, porém, a responsabilidade de redigir o relato, na maioria dos casos é do pedagogo escolar.

Para Neto (2019, n.p) “a perpetuação desse tipo de conduta institucional nas escolas se deve ao fato de o livro de ocorrências disciplinares ter se tornado um traço importante da tão conhecida cultura escolar”.

Embora os exemplos citados tenham sido separados entre registros de cunho pedagógico e registros de cunho burocráticos, não há como desassociá-los, pois os dois tipos são criados a partir de uma única dinâmica escolar.

Desse modo, pode-se compreender que os registros utilizados na escola tem a função de contribuir para a visualização de informações sobre: as fases do desenvolvimento dos alunos, a prática dos professores e a própria dinâmica escolar, pois, a cada observação registrada, é possível analisar um novo momento da aprendizagem, novas hipóteses ou dificuldades superadas, a caminho de melhorias no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, Hoffmann (1998), ressalta que os registros avaliativos da aprendizagem não podem ser estanques, pois para a autora:

[...] quaisquer registros ou anotações feitas sobre o desempenho do estudante ao longo do processo serão considerados provisórios e sujeitos a complementação e/ou refutação para análise global do seu desempenho (HOFFMANN, 1998, p. 40).

Por isso, a importância da organização do trabalho pedagógico do pedagogo escolar estar em consonância com o trabalho dos professores, e as práticas de ambos, registradas em instrumentos que possibilitem aprimorar o olhar sobre a dinâmica escolar, estreitando as relações entre os pares, com a finalidade de um único objetivo: a aprendizagem. Assim,

a utilização dos registros como um dos recursos possíveis para construção do trabalho coletivo possibilita trazer para o núcleo das discussões pedagógicas as diversas concepções presentes no contexto escolar. O coordenador pedagógico assume um papel importante nesse processo de revisão e de reflexão da prática pedagógica: problematizando o trabalho docente, confrontando os diversos pontos de vista ou diferentes concepções presentes no espaço escolar, propiciando aberturas para o diálogo, a discussão e o planejamento das ações em conjunto (FUJIKAWA, 2012, p. 137).

4 METODOLOGIA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

Neste capítulo será apresentada a metodologia, incluindo o referencial do caminho metodológico, o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada nesta dissertação é de caráter qualitativo, considerando que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Neste sentido, envolve aspectos da condição humana, os quais não se podem quantificar, e sim se interpretar, numa perspectiva que permite não apenas descrever e analisar as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas interpretar o que o meio comunica, surgindo a fenomenologia hermenêutica como a abordagem metodológica deste trabalho de pesquisa.

A fenomenologia tem como precursor o filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que em seus estudos dedicou-se a construir um método que oportunizasse identificar a essência do objeto observado. “É a doutrina universal das essências, em que se integra a essência do conhecimento” (HUSSEL, 2000, p. 20). De tal modo, permite descrever os fatos da consciência intencional. Todos os fenômenos podem ser descritos e decompostos, porque tem uma intencionalidade.

O termo hermenêutica de acordo com Schmidt (2014, p. 18) é uma transliteração modificada do termo grego *hermeneuein*, que significa expressar em voz alta, explicar ou interpretar, traduzir. Já a raiz latina da palavra grega é *interpretatio*, que quer dizer interpretação. Assim, de modo geral, hermenêutica significa interpretação. Na interpretação hermenêutica se expressa o reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana.

Segundo Gamboa (2012), as pesquisas com abordagens fenomenológicas hermenêuticas estão mais preocupadas no sentido oculto dos fenômenos do que com o manifesto, o que oportuniza explicar a compreensão da realidade num determinado espaço tempo. Por isso, acredita-se que o pensamento fenomenológico hermenêutico vai ao encontro desta dissertação.

No desenvolvimento desta pesquisa, os fatos que aconteceram durante o Programa de Formação Continuada e durante as entrevistas foram registrados para serem descritos e interpretados. Sendo assim, o contexto e os instrumentos da pesquisa, amparados pela metodologia qualitativa com uma abordagem fenomenológica hermenêutica, permite lançar um olhar interpretativo sobre os dados, alcançando-se assim conclusões que estejam articuladas ao objetivo proposto.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho faz parte da pesquisa - Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente - GAE do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR, que teve início no ano de 2018 e foi organizada em três etapas.

A primeira etapa foi a oferta de um Programa de Formação Continuada, realizado em oito encontros presenciais nas dependências da PUCPR, de agosto a novembro de 2018. A segunda etapa da pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2019, onde os pesquisadores do GAE prestaram assessoria individual aos pedagogos na elaboração de um Programa de Formação Continuada a ser desenvolvido com os professores da escola em que atuam. A terceira etapa foi planejada para acontecer no primeiro semestre de 2020 e consiste em acompanhar o Programa de Formação Continuada nas instituições.

Para esta dissertação foram utilizados os dados referentes à primeira etapa da pesquisa.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes são 16 pedagogos escolares, sendo 15 mulheres e 1 homem, que cursaram o referido Programa de Formação Continuada e atuam nas diferentes etapas da educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, nos municípios paranaenses de Almirante Tamandaré, Colombo e Curitiba.

Figura 1 – Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A seleção dos profissionais foi por indicação dos pesquisadores do GAE, tendo como critério a licenciatura em pedagogia e a atuação como pedagogo escolar, ressalta-se, porém, que um dos participantes é atuante como pedagogo social.

Assim, a legenda para os pedagogos participantes da pesquisa corresponde a letra P, seguida por uma sequência numérica de 01 a 25, ou seja: P01, P02, P03, etc. Alguns números não aparecem na sequência devido à desistência de alguns pedagogos que iniciaram, mas não concluíram o Programa de Formação Continuada. No primeiro encontro, estiveram presentes 25 pedagogos, sendo que 22 deram sequência e 16 concluíram.

Tabela 1 - Caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa

Pedagogo	Etapa de ensino em que atua	Sistema em que atua público/privado	Tempo de atuação como pedagogo escolar
P02	Educação Infantil	Público	09 anos
P03	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	25 anos
P04	Ensino Médio	Público	06 anos
P07	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público e Privado	17 anos
P09	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	06 anos
P10	Outros (Social)	Privado	06 anos
P12	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	08 anos
P13	Ensino Fundamental (anos finais)	Privado	13 anos

P14	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	07 anos
P15	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Público	05 anos
P16	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Profissionalizante	Público	20 anos
P18	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	12 anos
P19	Educação Infantil	Privado	05 anos
P21	Ensino Médio	Público	12 anos
P23	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	Público	05 anos
P25	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A formação inicial de todos os pedagogos participantes da pesquisa é em licenciatura plena em Pedagogia. Dos 16 participantes 15 possuem curso de especialização, 5 são mestres e 1 está cursando doutorado. O ano de conclusão do curso de Pedagogia varia entre 1988 e 2016. Esta informação é importante para contextualizar que, embora os participantes tenham em comum a mesma formação inicial, dependendo o período em que concluíram a graduação, tiveram diferenças nas organizações curriculares do curso de Pedagogia (como já destacado no capítulo 2), que podem influenciar na forma de pensar e agir profissionalmente. Já o tempo de atuação como pedagogo escolar fica entre 5 e 25 anos.

Das instituições onde atuam 4 são privadas e 13 são públicas, sendo que uma participante atua nas duas esferas, pública e privada. Os segmentos de atuação abrangem as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos, além da educação profissional técnica de nível médio – formação de docentes.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas (ANEXO A) e o protocolo de observação (ANEXO B) do 8º encontro do Programa de Formação Continuada, chamado Registro e Avaliação da Aprendizagem.

Na entrevista semiestruturada “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 197).

A entrevista utilizada nesta pesquisa foi elaborada pelos pesquisadores do GAE e conta com perguntas referentes a identificação (dados pessoais, formação inicial e continuada,

experiência profissional) e 18 questões abertas sobre as especificidades da função exercida pelo pedagogo escolar.

Nesta dissertação foram utilizadas 04 questões, sendo elas: 6) Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico? 13) Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária? 20) Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros? e 21) Como os instrumentos de registro contribuem para o processo de construção da avaliação da aprendizagem?

Os pedagogos foram entrevistados pelos pesquisadores do GAE, durante a etapa do Programa de Formação Continuada, sendo que, as entrevistas foram gravadas (áudio) e em seguida transcritas.

Também foi utilizado como instrumento de pesquisa o protocolo de observação do 8º encontro, constituído pelo registro escrito da temática (o que é dito verbalmente) e da dinâmica (o que é dito pelos movimentos) do grupo de pedagogos, a fim de absorver os três modos de ser na visão fenomênica: a mente (expressa pela fala), o corpo (expresso pela linguagem corporal) e o mundo exterior (PICHON-RIVIERE, 1986).

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro semestre de 2018, o GAE se reuniu para iniciar a organização do Programa de Formação Continuada. Foram decididos os temas a serem abordados nos encontros e os pesquisadores se dividiram em grupos para assim planejar as ações. O planejamento foi pensando de forma a privilegiar momentos de tomada de consciência e regulação das atividades que envolvem a prática profissional do pedagogo escolar, priorizando a discussão em e no grupo.

O Programa de Formação Continuada contou com 08 encontros presenciais com 02 horas de duração, que aconteceram num intervalo de 15 dias, entre os meses de julho e novembro de 2018. A carga horária total foi de 32 horas, sendo que metade foi cumprida presencialmente e a outra metade cumprida à distância. Ao final de cada encontro foram repassadas tarefas, onde os participantes deveriam realizá-las na quinzena de intervalo entre os encontros e postá-las na plataforma *EDMOD*.

Ao concluírem a entrega das tarefas e terem cumprido frequência mínima de 75% nos encontros presenciais, os participantes receberam uma declaração de participação do

Programa de Formação Continuada, emitida pela secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

Os temas dos encontros foram selecionados considerando o reconhecimento da identidade profissional do pedagogo, sua prática no cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre seus pares, ficando assim organizados: 1º encontro: apresentação da pesquisa e do programa; 2º encontro: formação continuada e autoformação; 3º encontro: identidade profissional do pedagogo; 4º encontro: comunicação inovadora e integradora; 5º encontro: a expressão da cultura no ambiente educativo; 6º encontro: grupo – uma unidade em funcionamento; 7º encontro: mediação no processo de aprendizagem; 8º encontro: registro e avaliação da aprendizagem.

É importante destacar que os temas dos encontros foram definidos pelo GAE, assim não houve uma avaliação diagnóstica com os participantes para delimitação dos mesmos, o que não desconsidera a importância dessa prática para legitimar a característica dialógica do Programa de Formação Continuada proposto. Porém, justifica-se que os temas surgiram a partir de pesquisas anteriores realizadas pelo GAE, onde os pesquisadores por meio da observação e do diálogo com professores, pedagogos e gestores escolares, puderam conhecer diferentes realidades institucionais e, dentre os diversos temas do universo escolar, escolheram os que cominavam com as funções exercidas pelo pedagogo escolar em todas as etapas e sistemas de ensino.

Os encontros foram metodologicamente inspirados na proposta de Enrique Pichon-Rivière (1998), que elaborou para aprendizagem grupal a técnica do Grupo Operativo, caracterizado pela realização de tarefas que estimulem a reflexão coletiva e a busca de soluções.

A estrutura dos encontros, seguindo a orientação metodológica assumida pelo GAE, adotou uma formatação composta por quatro momentos, geralmente com o tempo dividido do seguinte modo:

Tabela 2 – Estrutura dos encontros do Programa de Formação Continuada

Momento	Proposta	Objetivo
1º Momento (40 minutos)	Disparador	Dinâmica para sensibilização sobre o tema e apresentação do conteúdo (fundamentação teórica).
2º Momento (1 hora)	Roda de conversa	Discussão em grupo sobre o tema do encontro.
3º Momento (5 minutos)	Tarefa	Orientações sobre a tarefa do encontro.
4º Momento (15 minutos)	Avaliação	Preenchimento da avaliação metacognitiva (questionário).

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Cada encontro e cada momento foram planejados com uma intencionalidade, por isso preocupou-se em dividir o tempo do encontro de acordo com as atividades propostas que, na visão dos pesquisadores, era necessário para que fossem realizadas de uma forma satisfatória, e de modo a garantir pelo menos 1 hora para o momento da roda de conversa.

No primeiro momento do encontro, denominado de disparador, foram propostas dinâmicas, onde havia tarefas para o grupo cumprir. Ao decorrer dos encontros houve dinâmicas que necessitaram que os pedagogos trabalhassem em grupo e outras que foram realizadas individualmente. Após a dinâmica inicial, o momento seguia com a explanação do tema, respaldado por uma fundamentação teórica. No segundo momento, a roda de conversa, tinha a intenção de que os pedagogos pudessem compartilhar experiências, refletindo sobre a própria prática. O coordenador do encontro lançava uma consigna para instigar as discussões e fazia a mediação quando necessário. O terceiro momento era de explicação sobre as tarefas a serem realizadas e postadas na plataforma *EDMOD* e o quarto momento era reservado para avaliação do encontro. Cabe destacar que o questionário de avaliação foi elaborado na perspectiva da metacognição “que 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” (PORTILHO, 2011, p. 114).

A equipe de coordenação de cada encontro foi composta por um coordenador que tinha como função conduzir o trabalho geral do grupo, um observador de temática para registrar as falas dos participantes e um observador de dinâmica, responsável por registrar os movimentos do grupo durante as atividades. Além destes, havia a presença de um disparador, pesquisador responsável pela dinâmica inicial e apresentação do conteúdo teórico a respeito do tema do dia, e um pesquisador denominado volante, que tinha como função auxiliar a equipe na distribuição dos materiais a serem utilizados. Com exceção do coordenador, os pesquisadores responsáveis pelas demais funções modificavam-se de acordo com o tema trabalhado em cada encontro.

Após cada encontro os pesquisadores do GAE se reuniam, para relatar e discutir sobre o que haviam observado. As reuniões foram uma das estratégias utilizadas para manter todo o grupo de pesquisa informado sobre o andamento do Programa de Formação Continuada, já que não era possível que todos os pesquisadores estivessem presentes em todos os encontros.

Na tabela a seguir está descrita a estrutura do 8º encontro: “Registro e avaliação da aprendizagem”, que teve os registros de dinâmica e temática utilizados como instrumentos de pesquisa desta dissertação.

Tabela 3 – Estrutura do 8º encontro “Registro e avaliação da aprendizagem”

Estrutura	Atividade	Recursos
1º Momento Disparador (15 minutos)	<i>Mentimeter</i>	Celular Computador Projetor
Fundamentação teórica (25 minutos)	Vídeo: Idioma Conceitos de registro e avaliação	
2º Momento Roda de Conversa (1 hora)	Consigna: <i>A partir do que vivemos, vimos e ouvimos hoje, quais os significados e os sentidos da avaliação e do registro em sua prática pedagógica?</i>	Cadeiras organizadas em círculo
3º Momento Tarefa (15 minutos)	Apresentação das tarefas realizadas no decorrer do programa; Orientação sobre o preenchimento do Instrumento sobre estilos de aprendizagem e estilos de ensino	Slides Orientações sobre a tarefa na plataforma <i>Edmodo</i>
4º Momento Avaliação (05 minutos)	Avaliação metacognitiva	Instrumento impresso, prancheta e caneta

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao concluir a coleta dos dados para a descrição e a interpretação dos mesmos, foi necessário criar categorias. Categoria “se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 2002, p.70).

As categorias criadas a partir do registro de dinâmica e temática do 8º encontro foram:

1. RELACIONAMENTO – o que se refere ao relacionamento entre o pedagogo e o professor. Exemplo: “*O professor está difícil de escutar. Tem professor que nem quer saber de pedagogo*” ...

2. AUTORREFLEXÃO – o que se refere ao reconhecimento do pedagogo escolar sobre a necessidade de agir diferente em relação à sua prática pedagógica. Exemplo: “*Tem que mudar, eu tenho que me esforçar. Tem tudo na internet..., mas tem que buscar mudar*”.

As categorias criadas a partir das entrevistas foram organizadas do seguinte modo:

1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – o que se refere a elaboração e organização do plano de ação, acompanhamento dos professores (prática) e dos alunos (desenvolvimento). Esta categoria deu origem duas subcategorias: MANEIRA DE ORGANIZAR e DIFICULDADES DA ROTINA ESCOLAR. Exemplo: “*Plano de ação faço*”

junto com a equipe pedagógica, na parte da manhã que somos em três, e a gente busca atender as necessidades da escola, traça os objetivos diante das necessidades da escola que a gente encontra aqui, mas a gente encontra um distanciamento muito grande do nosso plano de ação para a nossa ação efetiva na escola, fazemos no conjunto".

2. DESAFIOS DA FUNÇÃO – O que se refere a dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar, frustrações relacionadas a função, a organização do tempo e a rotina. Exemplo: *"É sempre o acúmulo de tarefas, o pouco tempo para sentar com o professor e fazer a formação continuada, pra de repente sentar com esse aluno mais de perto, mas é sempre uma correria pela demanda burocrática".*

3. INSTRUMENTOS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO – O que se refere aos instrumentos de registro e avaliação (discente) construídos pelos professores, pautando-se no relato dos pedagogos e como estes instrumentos contribuem para a avaliação das aprendizagens discentes. Exemplo: *"Os instrumentos que os professores mais utilizam são os livros de chamada, com as notas que tem a questão mais fechada das avaliações e nota. Mas além disso cada professor tem seu registro pessoal que ele coloca as informações importantes de cada aluno. Eu acompanho esse registro nas permanências".*

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo.

Michel de Certeau

Este capítulo apresenta a descrição e interpretação dos dados coletados, considerando o objetivo geral definido no início desta pesquisa, ou seja, analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, sobre as práticas docentes de registro e avaliação das aprendizagens na Educação Básica.

Serão discutidos os resultados a partir dos instrumentos utilizados (protocolo de observação da dinâmica e da temática da roda de conversa do 8º encontro do programa de formação continuada e as entrevistas semiestruturadas com os pedagogos), que deram origem às categorias.

5.1 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: REGISTRO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para iniciar a descrição e interpretação dos dados optou-se por relatar a dinâmica inicial realizada no 8º Encontro da Formação Continuada, sem articulá-la às categorias, pois se considerou que os resultados coletados durante este momento, estão relacionados a todas as categorias criadas, e, portanto servem de “disparador” para a interpretação dos demais dados que aparecem na sequência deste capítulo.

É importante ressaltar que a dinâmica realizada no momento disparador, foi o único momento em que os pedagogos puderam refletir sobre suas próprias práticas de registro e sobre a concepção que têm em relação à avaliação da aprendizagem. Por isso, a dinâmica foi relatada na íntegra, pois, acredita-se que se fosse articulada às categorias, os dados poderiam ser fragmentados, o que impossibilitaria a compreensão da totalidade do momento.

No encontro estavam presentes 15 pedagogos, dos 16 que concluíram o programa de formação continuada.

5.1.1 Momento disparador

Ao iniciar o encontro a coordenadora deu as boas vindas e fez uma breve introdução sobre o tema a ser trabalhado: registro e avaliação da aprendizagem. Em seguida, o pesquisador com a função de volante apresentou a dinâmica que serviu como disparador para as discussões.

Foi orientado que os participantes pegassem seus aparelhos celulares e conectassem ao site: <https://www.menti.com/>, em seguida, foi repassada a senha de acesso. *Mentimeter* é um aplicativo utilizado para criar apresentações e enquetes com *feedback* em tempo real. Para esse encontro, optou-se por utilizar este aplicativo por se tratar de uma ferramenta diferenciada como recurso tecnológico, além do mesmo possibilitar o registro imediato das respostas obtidas nas enquetes.

Os participantes tiveram que responder 3 questões utilizando o aplicativo, sendo elas: 1) Cite 3 tipos de registro que você utiliza em sua função como pedagogo. 2) Entre as imagens apresentadas indique a que mais representa a concepção de avaliação para você. 3) Você costuma fazer registro das reuniões que coordena?

A questão 1 teve 15 respostas e ficou assim representada:

Figura 2 – Questão 1 do aplicativo *Mentimeter*, respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O uso do registro nas escolas serve geralmente para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e dos professores, possibilitando o estudo e a reflexão sobre a prática pedagógica.

É possível perceber que a palavra em evidência na nuvem de palavras é *ata*, sendo o tipo de registro mais utilizado na função dos pedagogos participantes.

Faz-se necessário explicar que este aplicativo não permite identificar as respostas individuais de cada participante, por isso não há como distinguir as respostas dos pedagogos que atuam na rede privada e os que atuam na rede pública de ensino, sendo ela municipal ou estadual.

Sendo assim, para fundamentar alguns dados que surgiram, se utilizará de documentos da SEED/PR, já que dos 16 pedagogos participantes desta pesquisa, a maior parte atua na rede estadual de ensino, sendo os documentos norteadores de fácil acesso e disponíveis em canais públicos. Também há de se considerar que a *ata* como um documento formal da escola e de valor jurídico é uma prática mais comum no sistema público do que no privado, pois responde a orientações municipais/estaduais, não estando presente na legislação nacional como uma diretriz a ser seguida por todas as instituições de ensino.

Segundo o Manual do Secretário da SEED-PR (2006, p. 27), *ata* é o documento em que se registram, de forma exata e metódica, as ocorrências, decisões em assembleias, reuniões ou sessões realizadas por comissões, conselhos, congregações, corporações ou outras. É documento de valor jurídico. Por essa razão, deve ser redigida de tal maneira, que não se possa modificá-la posteriormente.

Por se tratar de um documento formal de valor jurídico, supõe-se que o pedagogo ao redigir uma *ata* está se respaldando por meio do registro, de eventuais questionamentos que venham a aparecer com o tempo, sobre determinada ocorrência. Assim como foi relatado no momento da roda de conversa pela P25: *A palavra ATA a gente quer romper, mas nós continuamos pela rotina. Pode acontecer algo que vai precisar ser explicado mais pra frente, é bom estar registrado em ata.*

Por outro lado, quando se considera o registro como meio de acompanhamento e reflexão da prática pedagógica, surge o questionamento sobre o que é feito com esse instrumento (*ata*) depois de lavrado, já que o mesmo não permite alterações, tampouco reflexões, pois deve conter informações objetivas e sistematizadas sobre uma determinada ocorrência. Se é o tipo de registro mais utilizado entre os pedagogos participantes da pesquisa, qual o significado que o mesmo tem para eles? O que eles mais registram nas atas?

Pode-se inferir que a *ata* para os pedagogos está atrelada ao significado de segurança, por ser um meio de comprovar juridicamente como se deu uma determinada situação.

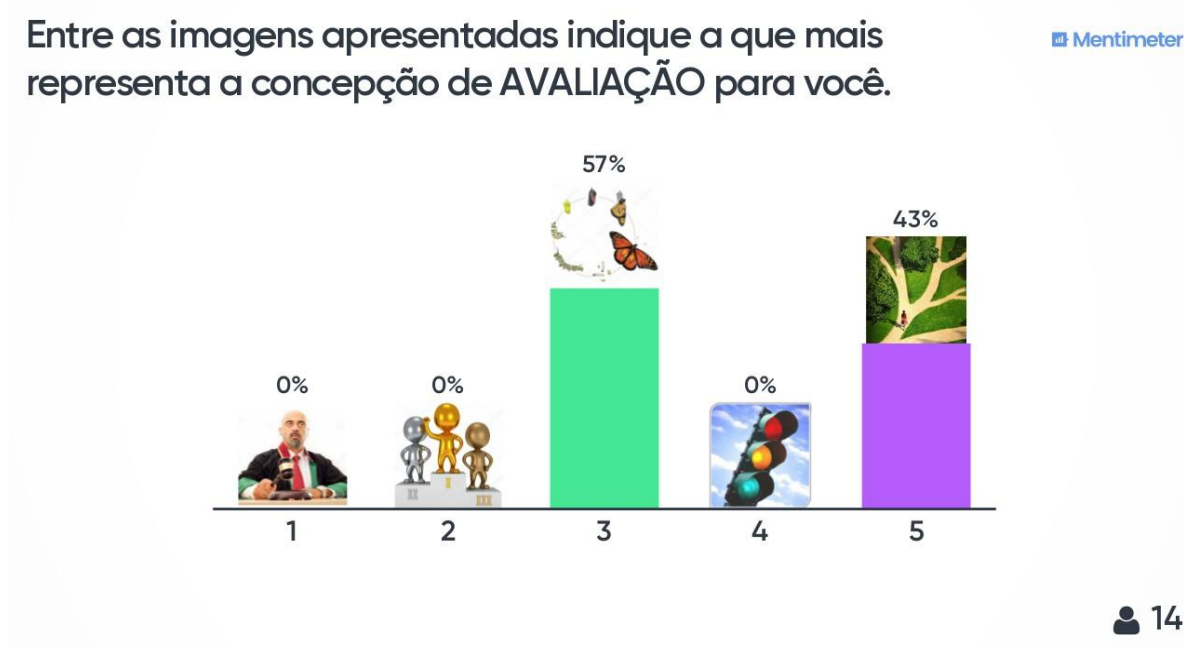
De acordo com a SEED-PR, a responsabilidade sobre atas escolares é do secretário e não do pedagogo escolar. Nesse sentido, ao fazer da *ata* o tipo de registro mais utilizado em

sua função, o pedagogo vale-se deste para registrar conteúdos burocráticos, organizacionais, relacionados a assuntos administrativos de situações que fazem parte do ambiente e da rotina escolar, que podem ou não envolver os alunos, professores e demais funcionários da escola, mas não o processo de ensino e aprendizagem discente em si, pois para isso é necessário refletir sobre o que se registra e, “registrar de forma reflexiva o que vivencia significa ‘pensar reflexivo’, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise” (PONTES 2011, p. 2).

Freire (1996) corrobora afirmando que o registro precisa ser feito de forma que a reflexão seja estimulada para que haja a produção de mudanças por meio da teoria e da prática. Nesse sentido, o instrumento de registro deve possibilitar analisar os conhecimentos, limites e possibilidades dos envolvidos.

Nas questões 2 e 3 houve apenas 14 respostas, pois, uma das participantes ficou sem bateria no telefone celular e seguiu respondendo as questões oralmente. Abaixo seguem as respostas registradas na questão 2:

Figura 3 – Questão 2 do aplicativo *Mentimeter*, respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Esta questão teve o objetivo de conhecer sobre como os participantes compreendem a avaliação, qual modalidade avaliativa mais se identificam e por consequência qual predomina em seu trabalho pedagógico. Foram escolhidas 5 figuras, onde cada uma estava representando uma função da avaliação, sendo elas: somativa, diagnóstica e formativa.

A figura 1 (juiz) e 2 (pódio) dizem respeito ao tipo de avaliação somativa, ou seja, as notas e os conceitos são atribuídos somente com a finalidade de promover (ou não) o aluno para o próximo nível. Os instrumentos de avaliação utilizados são pensados com base nos resultados cumulativos e o professor tem o papel de classificar os alunos.

Na figura 4 (semáforo) há uma metáfora em relação à avaliação diagnóstica, pois por meio dela é possível perceber o momento de prestar atenção a uma determinada situação, por vezes parar e após voltar a seguir com os processos de ensino, vislumbrando a aprendizagem. O propósito da avaliação diagnóstica é o de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências, com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. A partir do diagnóstico é possível elaborar ações para atingir os objetivos esperados e suprir as necessidades encontradas, potencializando os processos de aprendizagem.

A figura 3 (metamorfose da borboleta) e a figura 5 (diversos caminhos) indicam a avaliação formativa, que compreende os diversos caminhos da formação do aluno, bem como serve de espelho para prática pedagógica do professor. Avaliar formativamente é entender que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem e seu próprio tempo para se desenvolver. Perrenoud (1999, p. 143) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

Nota-se que todos os pedagogos optaram em responder pelas imagens 3 ou 5, isto é, acreditam que a modalidade que mais representa a avaliação para eles é a formativa.

Porém, percebe-se uma contradição quando se compara as respostas obtidas na dinâmica inicial e as coletadas nas entrevistas semiestruturadas. Em grande parte das respostas atribuídas ao registro e avaliação da aprendizagem nas entrevistas, apareceu o Registro de Classe *Online* – RCO, um *software* elaborado pela SEED/PR que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso, como o instrumento de registro mais utilizado para acompanhar o processo avaliativo (os dados relacionados ao registro utilizando-se o RCO serão descritos e argumentados na sequência deste trabalho).

Esse software apresenta apenas dados quantitativos, por isso surge o questionamento a respeito da concepção que os pedagogos têm sobre a avaliação, qual modalidade mais se identificam e a que é praticada nas escolas em que atuam, pois, os registros e instrumentos quantitativos para medir a aprendizagem como o RCO, se assemelham com os métodos praticados pela avaliação somativa.

Nesse sentido, se os pedagogos se identificam com a avaliação formativa, se espera que eles possam agir de forma a transformar as práticas avaliativas classificatórias que ainda persistem como únicas na escola, em práticas formativas, que considerem o percurso percorrido pelos alunos que se constitui durante o processo de ensino, o que de acordo com os demais dados coletados (roda de conversa e entrevista), ainda não acontece. Isso se dá por diversos fatores que serão tratados ao longo da interpretação dos dados.

Observava-se que a proposta desta questão (questão 2) que levou a escolha unitária por um tipo de avaliação, não é a mais adequada de acordo com os autores que fundamentam essa dissertação, pois para eles a avaliação diagnóstica, formativa e somativa devem todas fazerem parte do processo avaliativo. Entretanto, para que se pudesse identificar qual desses tipos de avaliação predomina no trabalho dos pedagogos escolares participantes da pesquisa, foi necessário limitar a opção de resposta.

A questão 3 teve o objetivo de saber se os pedagogos fazem registro das reuniões que coordenam, pois, “a elaboração de registros escritos no decurso do trabalho escolar, permeado de percalços e avanços, conflitos e conciliações (...) permite objetivar o contexto de trabalho” (FUJIKAWA, 2012, p. 135), assim surgiu o seguinte quantitativo nas respostas:

Figura 4 – Questão 3 do aplicativo *Mentimeter*, respondida pelos participantes durante a dinâmica inicial.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O registro é um importante instrumento também utilizado para apontar demandas levantadas nas reuniões pedagógicas de formações, entre outros, pois nele podem ser destacados os fatos importantes tendo um retrato do que foi discutido naquele momento. Esses registros podem se tornar uma oportunidade de pesquisa para lembrar e/ou analisar situações para a melhoria da qualidade do trabalho na educação, “trata-se de fazer e trazer para a consciência a ‘coisa feita’. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador” (OSTETTO 2012, p.20).

De acordo com a figura 3, a maioria dos pedagogos costuma fazer registro das reuniões que coordena. Considerando as respostas obtidas na questão 1, entende-se que se o tipo de registro mais utilizado pelos pedagogos é a ata, ele se estende inclusive para as reuniões pedagógicas. Durante a roda de conversa, quando se estava debatendo sobre o registro a P14 relatou: *Com o professor, vamos registrar uma conversa e ele diz: Eu tô de castigo? Vai fazer ata contra mim?* A partir dessa fala, pode-se entender que a ata como instrumento de registro feito pelo pedagogo em uma reunião, é considerada um registro que existe para punir os professores. Ao mesmo tempo em que dá respaldo legal para os pedagogos, soa como penalidade para seus pares.

Deve também se considerar que há pedagogos que utilizam outros tipos de registro com a intenção de fazer memória das trocas e aprendizagens conquistadas no momento da reunião. De acordo com as outras respostas que também apareceram na questão 1, porém em menor quantidade, estão os relatórios, as fotografias, arquivos de anotações, entre outros (como já explanado no capítulo 3).

Dando sequência ao encontro, o pesquisador responsável pela função de disparador iniciou a apresentação teórica utilizando como recurso o multimídia, onde apresentou o documentário “Ideomaterno”, que relata sobre a origem da língua portuguesa e o uso da mesma (vídeo exibido no Museu da Língua Portuguesa/Estação da Luz, São Paulo/SP), seguido de alguns slides que trouxeram conceitos sobre registro e avaliação.

Depois da apresentação teórica chegou o momento da roda de conversa. Os dados apresentados na roda revelam hipóteses que vão de encontro a alguns dos questionamentos que surgiram no decorrer da descrição e interpretação dos dados evidenciados na dinâmica inicial (momento disparador), sendo possível melhor compreendê-los.

5.1.2 Roda de conversa

A roda de conversa é uma técnica que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os participantes podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. O objetivo é estimular a construção da autonomia por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação. Na organização dos encontros do Programa de Formação Continuada a roda de conversa era o segundo momento (logo após o momento disparador) e tinha a intenção de que os pedagogos pudessem compartilhar experiências, refletindo sobre a própria prática. O coordenador do encontro lançava uma consigna para instigar as discussões e fazia a mediação quando necessário.

No planejamento dos encontros a estrutura foi pensada de modo a garantir no mínimo 1 hora do tempo total (2 horas de duração) para o momento da roda de conversa. A sala era preparada pelos integrantes do GAE que organizavam as cadeiras em semicírculo, para que todos os participantes pudessem se olhar e, assim interagir. Após o momento disparador (dinâmica - *mentimeter* e apresentação teórica), seguia-se para a formação de um círculo, onde todas as cadeiras ociosas eram postas de lado e os pesquisadores sentavam-se junto aos participantes. Assim aconteceu em todos os encontros.

Para abertura da roda de conversa a coordenadora do 8º encontro apresentou a seguinte consigna: *A partir do que vivemos, vimos e ouvimos hoje, quais os significados e os sentidos da avaliação e do registro em sua prática pedagógica?*

A partir do registros e análise das discussões estabelecidas na roda de conversa do 8º encontro, criou-se as categorias: RELACIONAMENTO - o que se refere ao reconhecimento do pedagogo escolar sobre a necessidade de agir diferente em relação à sua prática pedagógica; e AUTORREFLEXÃO - o que se refere ao reconhecimento do pedagogo escolar sobre a necessidade de agir diferente em relação à sua prática pedagógica.

O grupo de pedagogos se mostrou interessado e participativo, dos 15 participantes presentes, 10 contribuíram oralmente expondo seus pontos de vista. Logo no início da conversa foi possível perceber a inquietação dos participantes em relação ao sentido que o registro e a avaliação têm para eles e para os alunos, como exposto na fala da P18:

Não só o sentido.... Que questões serão essas, avaliação. Sentimento que essa ação produz em nós. A gente vê adolescente passando mal no dia da avaliação. Deveria ser motivação. Mas a sensação é impotência, inferioridade. E o registro é mais complicado ainda, se não for bem, fica retido.

Pode-se entender que a avaliação é compreendida como ato classificatório, provocando inclusive mal-estar nos alunos, pois se não forem bem na avaliação que está

previamente agendada, não atingirão o nível esperado. Também é exposto sobre o registro discente, onde se os alunos não forem bem, isto é, deduz-se que se não fizerem de acordo com o padrão orientado pelo professor, de nada serve, pois repetirão o ano letivo.

A partir deste relato surgiu a necessidade de debater sobre dois elementos que compõe o processo avaliativo, e que há tanto tempo persistem na escola, a avaliação agendada (prova) e o registro padrão (questionários, resumos, relatórios).

Embora atualmente se discutam modelos de propostas pedagógicas inovadoras, com objetivo de colocar o aluno no centro do processo da aprendizagem, que prezam por vivências participativas e desenvolvam a autonomia e o protagonismo, o registro e a avaliação continuam nos moldes tradicionais e classificatórios, pois para muitos profissionais da educação ainda não se há clareza em elaborar métodos e instrumentos de registro e avaliação que vão ao encontro das propostas almejadas. Então, continuam-se aplicando provas e exigindo-se trabalhos pautados em questionários, relatórios e/ou resumos de conteúdos, sem sentido reflexivo, que oportunizem realmente a articulação e exposição do ponto de vista do aluno, ou seja, o que aprendeu com aquilo que estudou. Desta maneira,

As concepções qualitativa e quantitativa mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas (ESTEBAN, 2001, p. 122).

Na expectativa de responder de acordo com o padrão esperado pelos professores, e na preocupação em “atingir a média”, a avaliação se torna um momento de desgaste físico e emocional para os alunos, pois não responder de acordo com o esperado significa reprovação. Do outro lado estão os professores, que acabam por reproduzir técnicas de ensino e avaliação que persistem ao longo do tempo, sem se dar conta do que realmente pretendem alcançar, apenas para cumprir protocolos já estipulados de como registrar a aprendizagem. Assim, o que acontece com muitos professores é que “cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de suas atividades sejam significativos. O cumprimento mecânico de uma atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do educando” (LUCKESI, 2011 p. 141).

Outra questão que ficou evidente na roda de conversa foi a discordância no conceito de registro e avaliação que é seguido por muitos professores, ficando evidente a tensão existente na relação pedagogo/professor em muitos dos exemplos expostos, surgindo assim a

categoria RELACIONAMENTO, ou seja, que se refere a relação entre o pedagogo e o professor. Exemplos:

Minha maior dificuldade como pedagoga hoje é ler os relatórios. O pior é ver que as professoras registram só o que as crianças não sabem. A bagunça que fizeram. Mas os avanços não conseguem perceber. Quando retornamos, elas dizem que a Educação Infantil não se avalia. Não planejam direito. Nosso trabalho é mostrar que não.... Os professores não percebem o processo (P07).

O professor está difícil a escutar. Tem professor que nem quer saber de pedagogo, de autoavaliação. Falam: Mas eu sempre fiz assim. Hoje a realidade é outra.... Os professores nem nos ouvem... (P14).

A partir das falas da P07 e da P14, fica claro a existência de um problema relacional entre pedagogos e professores. Quando o pedagogo assume a função de coordenador pedagógico (pedagogo escolar), cabe a ele acompanhar os professores em suas atividades. De acordo com Libâneo (2001, p.104) “sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores e suas respectivas disciplinas, no trabalho interativo com o aluno”. O autor também comenta que

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2001, p. 183).

Por isso, ao analisar o relato das pedagogas surgem questionamentos como: Por que os professores não ouvem os pedagogos? O que os pedagogos falam é relevante para o trabalho do professor?

Para responder assertivamente a essas questões dever-se-ia ouvir os professores que se relacionam com esses pedagogos, porém se ampliaria o foco desta pesquisa, não sendo este o objetivo para o momento. Sendo assim, supõe-se que muitos professores não sentem como necessária a função de coordenação e orientação que o pedagogo exerce na escola. Talvez por acharem que pelo fato de o pedagogo não ter uma formação específica nas mesmas áreas de conhecimento que as suas (história, geografia, letras, matemática...), ele não tenha o embasamento teórico e prático suficiente para poder intervir no trabalho docente. Essa, aliás, é uma discussão levantada há bastante tempo na realidade brasileira. Neste caso, é fato que os professores não compreendem a função da especialidade do pedagogo, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a de se considerar que o pedagogo por vezes corre o risco de parecer autoritário com os colegas de profissão. Na fala da P07, quando se refere aos professores: “*Não planejam direito... Os professores não percebem o processo*”, parece desqualificar seus pares, o que pode ser decorrência da falta empatia na relação pedagogo/professor. Porém, acredita-se que as limitações e até mesmo falhas do professor não devem ser apontadas pelo pedagogo antes de se estabelecer uma relação de confiança entre ambos. Nesse contexto, cabe ao pedagogo

procurar entender o que se passa com o professor, não a fim de justificar, mas para levar o próprio professor a entender o que está acontecendo com ele, quais são os fatores que, naquele momento, estão condicionando sua prática, e assim poder mudar. [...] o importante é que não perca o eixo central de seu trabalho: a qualificação do processo de ensino, como forma de possibilitar a aprendizagem por parte de todos (VASCONCELLOS, 2009, p. 99-100).

É importante destacar que, na relação entre professor e pedagogo é preciso considerar que o trabalho de ambos é igualmente necessário para um bom desenvolvimento do trabalho escolar.

A P21 relatou sobre o desafio de orientar o professor diante da burocracia em volta do registro e avaliação, quando disse:

Orientar o professor é pedir que o professor colabore para seguir a legislação, para contemplar o sistema (P21).

Essa fala reforça uma das funções do pedagogo escolar em ser o responsável em organizar burocraticamente a documentação pedagógica, ficando sobre sua responsabilidade instruir os professores para que sigam a legislação vigente, o que acaba por contrariar qualquer ideia de mudança em relação ao sentido da avaliação, pois ainda predomina em nosso país um sistema educacional que valoriza a nota como parâmetro para medir a aprendizagem, como pode ser visto nas constantes repercussões a cerca dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, por exemplo, pois, “(...) em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Entende-se que as avaliações em larga escala, padronizadas como o IDEB e o ENEM, dão uma fotografia instantânea do desempenho dos alunos, mas, por outro lado, acredita-se que elas não demonstram o real processo de aprendizagem vivido individualmente.

Luckesi (2011), explica que “hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e agir (...) como estudantes fomos examinados, agora examinamos” (p. 30). Assim, pode-se compreender o desafio do pedagogo escolar em orientar os professores para que cumpram as demandas do sistema educacional, sendo contrário a ele.

Enquanto não há mudanças significativas na forma de avaliar e registrar legalmente a aprendizagem escolar, a não ser por meio de notas/conceitos, acredita-se que é fundamental o papel do pedagogo escolar em trabalhar meios alternativos e dinâmicos com os professores para que eles possam identificar e conhecer verdadeiramente o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, as notas teriam mais sentido, pois todos os envolvidos no processo de ensino saberiam do caminho percorrido, das dificuldades e obstáculos ultrapassados para que se chegasse àquele resultado.

Desta maneira, a orientação do pedagogo ao professor não seria apenas na preocupação de que se siga a legislação e se alinhem os procedimentos burocráticos do registro e da avaliação, mas no entendimento e participação nos processos percorridos. Mas, para que isso se concretize é preciso que o pedagogo se reconheça como parte do processo e não apenas como o sujeito que cobra prazos e documentos, “assim, com relação ao processo de ensino-aprendizagem o pedagogo deve ser entendido como cúmplice do professor, ou seja, suas ações podem contribuir, ou não, para a realização da função da escola: a socialização do conhecimento científico” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 40).

Isso pode ser possível no dia-a-dia da escola, nos momentos de diálogo e formação entre pedagogos e professores. Nesse sentido, a fala da P16 esclarece que o pedagogo compreende a formação como um elemento importante para transformação da prática, quando diz que

O que eu vejo no professor é a falta de formação. A gente tenta conversar e eles não captam (P16).

A fragilidade na formação docente vem sendo estudada por diversos pesquisadores e é uma realidade a ser superada no cenário brasileiro. Os problemas na formação inicial e continuada são diversos, envolve o currículo das licenciaturas, a desvalorização profissional, concepções político-pedagógicas, dentre outros aspectos. Segundo Hoffmann (1993), as experiências que os professores têm no seu processo de formação ditam suas posturas e suas

práticas em sala de aula, pois “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho” (p. 185).

Luckesi (2011, p. 39) corrobora dizendo que “os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos”. Desta forma, acredita-se que cabe ao pedagogo escolar o papel de auxiliar os professores na elaboração de atividades avaliativas, que proporcionem um equilíbrio entre os conteúdos trabalhados e as atividades desenvolvidas.

Partindo dessa ideia, cabe afirmar que os professores precisam transformar suas práticas avaliativas e que, para além da mediação do pedagogo escolar, compete ao docente buscar por formação, no sentido de se atualizar para desenvolver alternativas que favoreçam as aprendizagens.

Porém, ao mesmo tempo em que há professores dispostos a se modernizarem e abertos a novas propostas, encontram-se também em muitas escolas, professores resistentes a mudanças, que estão satisfeitos com sua atuação e seu modo de registrar e avaliar, não pretendendo inovar. Nestas situações, talvez mais do que em todas as outras, cabe a atuação do pedagogo escolar na promoção da formação continuada dos professores, sendo o profissional responsável e capacitado para promover e subsidiar ações formativas para que os professores tomem consciência do seu trabalho, e se tornem capazes de (re)elaborar ações que possam transformar os desafios em mudanças, começando pela prática que exercem.

A atividade pedagógica do pedagogo é um conjunto de ações que tem a finalidade de atingir um objetivo específico, ou seja, mediar os processos de ensino e aprendizagem, o que implica em articular esse objetivo com a formação continuada. Segundo Lima (2001, p. 32) a formação continuada realizada em serviço compreende: “[...] serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

Assim caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que considerem:

- Que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;

- Que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica. (FRANCO, 2008, p. 121)

Para isso, o pedagogo precisa pertencer a escola e a comunidade escolar, conhecer seus professores e seus alunos, suas capacidades, dificuldade e limitações de modo a estar preparado para observá-los e ouvi-los, para que assim proponha melhorias e possa orientar a construção de ações coletivas, pois

[...] é fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado (FRANCO, 2008, p.120).

Na fala da P02 percebe-se que há um trabalho de observação e reflexão sobre a prática docente, mas que acaba não sendo percebido pelos professores de maneira positiva:

Avaliação não focada na aprendizagem é uma discussão bastante antiga. São coisas que a rede (Estado) já pede há tempos. O que a criança dominou? O sistema tem alguns encaminhamentos e no final do ano eu escrevi um para cada educadora. Quando eu entreguei, elas se assustaram: - Sério que você me vê assim? Eu sou tudo isso? (P02).

A surpresa das professoras em receber uma avaliação positiva da pedagoga, pode estar atrelada a falta de *feedbacks* mais frequentes, mas possivelmente também ao fato das mesmas estarem “presas” na forma de avaliação pautada nas dificuldades e no comportamento e não nas habilidades e competências que o aluno alcançou no decorrer do percurso.

Por outro lado, também foram relatadas situações onde os pedagogos parecem compreender os desafios encontrados na rotina do professor, como aparece na fala da P12:

Tem validades diferentes, pois na Educação Infantil o professor tem uma turma, no Ensino Fundamental é complicado, muitos alunos. Faz portfólio, quem já atuou sabe. Os professores têm que dar conta com 50 minutos, para o professor é uma correria. Temos que passar toda essa dificuldade?

Outra categoria criada a partir da análise dos registros feitos durante a roda de conversa é AUTORREFLEXÃO, pautada nos diálogos que se referiram ao reconhecimento do pedagogo escolar sobre a necessidade de agir diferente em relação à sua prática pedagógica:

No registro nós falhamos, não temos essa prática. Para nós o registro é escrever, escrever.... Nós trazemos da nossa realidade. Para nós o aluno só consegue dar conta daquilo se deu conta da quantidade. Eu vejo que nós somos falhos. Com o professor, vamos registrar uma conversa e ele diz: Eu tô de castigo? Vai fazer ata contra mim? (P14).

Este feedback com os professores, quantas vezes a gente sabe que poderia ser diferente. É tão fácil cobrar do estudante, e poucas ações a gente faz com os professores. A gente peca no sentido de cobrar do professor. Com o estudante é fácil. Com o professor a gente não faz. Eu fiz uma dinâmica aqui lá na escola, os estudantes falaram dos professores e os professores se manifestaram, se mobilizaram (P15).

A palavra ATA a gente quer romper, mas nós continuamos, pela rotina. Pode acontecer algo que vai precisar ser explicado mais pra frente, é bom estar registrado em ata. O burocrático é prioridade. Mas tem outras coisas que acontecem no dia a dia que a gente não dá tanta atenção. Nós também não sabemos como fazer (P25).

Eu trabalho diretamente com os professores uma vez na semana, são sete professores, pedagogia de projetos. Organizamos diferente, trabalhamos com portfólio digital. Tenho sentido superação grande com eles. Se eu vejo que estão tradicionais, eu vejo que eu não estou formando eles corretamente. Será que estamos dinamizando as formações continuadas? Nós pedagogos mudamos a nossa prática? (P10).

Em todas as falas utilizadas como exemplos pode-se identificar a clareza dos pedagogos em relação à necessidade de mudança em suas práticas.

É importante considerar que os registros da roda de conversa que foram utilizados como instrumentos desta pesquisa, se originaram do último encontro do programa de formação continuada. Nesta etapa, os participantes já haviam constituído vínculos e estabelecido diálogos de trocas de experiências e por muitas vezes se identificaram nas falas uns dos outros, o que pode ter contribuído para a participação nas discussões e instigado a autorreflexão.

A autorreflexão vivenciada no processo de formação continuada permite a tomada de consciência das aprendizagens experienciais com vistas ao desenvolvimento de novas competências frente a ressignificação do trabalho, pois "um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente" (IMBERNÓN, 2006 p. 17).

Parar por um momento para refletir sobre as próprias ações pode não ser uma tarefa simples para muitas pessoas. Entretanto, este momento de olhar para si é essencial para própria aprendizagem e para a busca por respostas para situações que necessitam ser modificadas, reformuladas, sejam elas na vida pessoal ou profissional.

É possível perceber que a reflexão sobre a maneira como agem em seu contexto e o reflexo dessas ações na prática dos professores e na aprendizagem dos alunos, abriu

possibilidades para que os pedagogos elaborem maneiras de agir estrategicamente por meio da pesquisa de suas próprias práticas, o que precisa ser melhorado no trabalho desenvolvido.

Dewey (1859-1952), filósofo, pedagogo e psicólogo estadunidense foi um dos principais expoentes da pedagogia contemporânea, revolucionou o pensamento educacional dos séculos XIX e XX. Para ele o pensar reflexivo tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara e que tende a substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização.

O autor considera que a reflexão engloba dois momentos: o estado de dúvida ou dificuldade que necessita ser enfrentado e a pesquisa do material necessário ao encaminhamento e resolução do problema percebido. Como é relatado pela P16:

Tem que mudar, eu tenho que me esforçar. Tem tudo na internet. Há um choque de geração, linguagens diferentes. Mas tem que buscar mudar. Vamos fazer? Vamos.

Dewey (2007) pressupõe que o pensamento reflexivo tem seu início em uma situação de ambiguidade, onde se deve decidir por um caminho e utiliza a metáfora da árvore, na qual se sobe, diante da incerteza, na busca de uma visão mais ampla da situação, para auxiliar na tomada de decisão.

No caso dos participantes da pesquisa entende-se que o programa de formação continuada foi a "árvore" que os auxiliou a expandir a visão em relação a sua identidade profissional e o modo como eles vêm desempenhando a função de pedagogo escolar.

De acordo com os relatos, os participantes foram instigados a pensar sobre suas práticas, fazendo o exercício de autorreflexão, estando no processo de tomada de consciência que perpassa diferentes níveis de conhecimento. Segundo Portilho (2001, p. 111) a consciência é classificada em vários níveis que aumentam gradativamente, oscilando entre a consciência vaga, a meramente funcional e a altamente reflexiva ou penetrante.

O termo "tomada de consciência" nesta pesquisa diz respeito a uma estratégia metacognitiva. Considera-se a metacognição uma ciência que pode auxiliar no movimento de transformação da prática dos pedagogos, 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).

Pensando no programa de formação continuada que os pedagogos participaram, a tomada de consciência era um dos objetivos mais aguardados pelos pesquisadores, pois a

partir dela é possível construir movimentos autorregulatórios para que haja de fato uma transformação nas práticas.

Ao percorrer pelos diferentes níveis da consciência o aprendiz, (nesta pesquisa o pedagogo) adquire autoconhecimento. Seus erros e acertos são importantes para sua aprendizagem, pois é um processo de reflexão sobre si mesmo e suas ações.

Ao se referir ao autoconhecimento Claxton (2005, p. 141) discorre que "a pessoa pensa sobre a experiência, ruminando as experiências e as impressões para ver que significado mais amplo elas podem ter. Ao mesmo tempo, ideias e teorias que foram registradas intelectualmente podem ser reexaminadas a luz da história pessoal". Complementa afirmando que "a reflexão é essencialmente uma busca *off-line* por maior coerência entre o conhecimento e a experiência".

Nesse sentido, a partir das falas expostas é possível compreender que os pedagogos estão no caminho para a tomada de consciência, oscilando entre os três níveis, pois já se perceberam em relação à própria prática e a necessidade de ressignificá-la, porém ainda não delinearão uma estratégia para agir sobre ela, o que é, de acordo com a teoria da metacognição, a estratégia da autorregulação.

Autorregulação ou autocontrole "é o uso das estratégias que a pessoa utiliza com o propósito de otimizar sua aprendizagem" (PORTILHO, 2011 p. 113), ou seja, o planejamento das estratégias a serem realizadas para que o objetivo se cumpra, isto é, como irá proceder diante das reflexões realizadas para que possa transformar a prática (conforme abordado no capítulo 4, esta estratégia será trabalhada na segunda etapa da pesquisa - Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, a qual este trabalho faz parte).

As categorias criadas a partir da roda de conversa do 8º Encontro – Registro e Avaliação da Aprendizagem, sendo elas Relacionamento e Autorreflexão, possibilitaram visualizar o relacionamento entre os pedagogos escolares e seus pares, especialmente os professores, quando direcionados a pensar e refletir sobre a avaliação e o registro da aprendizagem. A partir disso, abriu-se um caminho para autorreflexão sobre as próprias práticas desenvolvidas no trabalho pedagógico e a necessidade de ressignificação, com vistas a criar, inovar e mediar ações que possibilitem um melhor desempenho do ensino e da aprendizagem.

Na sequência serão apresentadas as categorias criadas a partir da entrevista semiestruturada.

5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

De acordo com as entrevistas realizadas com os 16 pedagogos participantes desta pesquisa foi elaborada a categorização dos dados, sendo possível agrupar as ideias obtidas nas respostas e classificá-las conforme seus conteúdos.

Das 23 questões que compuseram a entrevista, foram utilizadas 04 para esta dissertação, sendo elas: 6) Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico? 13) Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária? 20) Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros? e 21) Como os instrumentos de registro contribuem para o processo de construção da avaliação da aprendizagem?

Das respostas surgiram três categorias: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO; DESAFIOS DA FUNÇÃO E INSTRUMENTOS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO.

A categoria ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO surgiu por meio das respostas obtidas na pergunta: 6) Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico? Foram consideradas as exposições que se referem à elaboração e organização do plano de ação, acompanhamento dos professores (prática) e dos alunos (desenvolvimento). Desta categoria surgiram as subcategorias: MANEIRA DE ORGANIZAR E DIFICULDADES DA ROTINA ESCOLAR.

Na subcategoria MANEIRA DE ORGANIZAR, dos 16 participantes da pesquisa, 13 relataram organizar o plano de trabalho coletivamente, isto é, com os demais colegas pedagogos e direção escolar, e apenas 3 responderam que organizam individualmente (embora tenham colegas que exerçam a mesma função na escola).

O plano de ação é feito em conjunto com a direção da escola esse plano e a gente também tem a organização do setor pedagógico (P02).

A gente faz um plano de ação em conjunto com as outras pedagogas, objetivando o atendimento aos professores, aos alunos, ao nosso trabalho nesse cotidiano de atendimento aos pais, bem como olhar toda a documentação que rege as normas da escola (P12).

A cada início de ano o grupo escolar senta e define as ações do ano coletivamente, juntamente com o gestor e o coordenador vemos quais atividades serão desenvolvidas (P23).

Esses recortes enfatizam o trabalho em equipe realizado pela maioria dos pedagogos entrevistados. Porém, observa-se que o trabalho é realizado num ciclo fechado e direcionado

apenas a equipe da gestão escolar (coordenação e direção), não sendo de fato uma prática participativa que envolve os demais membros que formam a escola, isto é, professores, alunos, famílias e demais profissionais da educação que de fato serão os protagonistas das situações que darão vida ao plano de ação.

O trabalho em equipe é de fundamental importância no cotidiano escolar. Atualmente uma das competências que as novas propostas educacionais têm buscado estimular em crianças, jovens e adultos é a capacidade de se trabalhar em equipe, de forma colaborativa, visando um objetivo em comum e assim possibilitando que cada aluno assuma o papel de protagonista de seu processo de aprendizagem.

Entretanto, se os alunos devem aprender a trabalhar de modo colaborativo, a fim de auxiliar no processo de aprendizagem, os profissionais da educação não devem também agir do mesmo modo? É possível cobrar dos alunos que saibam trabalhar coletivamente e ignorar que, muitas vezes, o próprio trabalho da escola não é realizado dessa forma?

A resposta para esses questionamentos pode estar associada à postura da própria gestão em centralizar as ações. A fala da P09 é um exemplo que ilustra essa realidade:

Como eu já conheço a escola, então é mais fácil de eu preparar meu Plano de Ação. Observando cada professor eu preparo o meu plano (P09).

É possível entender que para ela é suficiente conhecer a escola e os professores para elaborar um plano de ação que determinará as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas com toda a comunidade escolar durante um ano letivo inteiro. Porém é importante considerar que

o coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41).

Tanto no discurso dos pedagogos que afirmaram elaborar o plano de ação coletivamente quanto os que o fazem individualmente, fica claro que não há a participação dos demais envolvidos na dinâmica escolar, não há delegação de tarefas, o que pode ser um dos fatores que leva o pedagogo à sobrecarga de trabalho, uma vez que fica como o único responsável em organizar esta dinâmica, por isso, deve-se levar em conta que “o coordenador é apenas um dos atores que compõe o coletivo da escola. Para coordenar direcionando suas ações para transformação, precisa estar ciente de que seu papel não se dá isoladamente, mas

nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares (...)” (ORSOLON, 2002, p. 19).

Também foi relatado como os pedagogos acompanham o trabalho docente, especificamente os registros e avaliações, surgindo respostas como: acompanhamento por meio do diálogo durante a permanência do professor, acompanhamento online através de nuvem de dados, acompanhamento lendo e “vistando” documentos, acompanhamento observando a prática e rotina diária em sala de aula e acompanhamento em reunião mensal com a equipe de professores, sendo realizado esse trabalho diariamente, semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente.

Principalmente através da observação, da rotina diária (P03).

A gente acompanha o RCO uma vez na semana para ver o que o professor precisa de orientação, o fato de não registrar determinado conteúdo e frequência ou alguma observação, eu entendo também que as vezes é falta de nossa orientação (P04).

Então... Elas tem que me entregar esse caderno com esse registros e daí eu leio e daí a gente discute (P07).

As fichas é de 15 em 15 dias que a gente pega as pastas, a gente tem que ver a carga horária aí a gente faz a somatória pra ver quanto da carga horária ele já atingiu se o professor fez a divisão correta dessa carga horária pra saber o tempo que esse aluno vai ser avaliado. Os livros são, geralmente no CEBEJA de um mês e meio a dois meses. No livro de registro de classe ele tem os tempos pra preencher e a cada final ele entrega os picotes pra gente, a gente olha e a gente vista esse livro, se tiver alguma coisa em falta também o professor arruma novamente (P12).

Semanalmente, semanalmente a gente entra no RCO e a gente olha ali o registro, deixa um recadinho para o professor se está tudo OK, se não está a gente coloca até um registro maior... mas é assim (P14).

Eu sempre peço para que elas deixem junto com o planejamento, que é semanal então semanalmente eu estou olhando o diário e acompanhando (P19).

Sempre as notas, o que o professor trabalhou está no sistema então a gente verifica lá e se não está de acordo a gente manda um recadinho via sistema. O planejamento o professor nos entrega uma cópia então a gente consegue acompanhar o que o professor está trabalhando pelo que ele nos deu de planejamento e se ele sai a gente também retoma (P21).

Eu acompanho através do Drive onde nós e os secretários lançam no Drive esses registros entregues por escrito pelos professores (P23).

Não há tempo para o pedagogo pegar esse livro de registro, pegar o planejamento do professor e realmente ver se está coerente, se está de acordo, então é mais um acompanhamento burocrático porque o pedagogo tem que vistar no final, porque se não vistar no final não fecha, não sai boletim, não sai as notas. Então é mais um acompanhamento burocrático (P25).

Percebe-se que, em partes há participação na dinâmica da sala de aula por meio da observação das práticas dos professores e da rotina da(s) turma(s), ou de forma dialogada durante a permanência dos professores. Porém, observa-se que em grande parte dos relatos, o acompanhamento acontece apenas por meio de leituras isoladas sem a presença dos professores e sem que se estabeleçam relações de troca e interação entre os pares e o contexto da instituição escolar.

O acompanhamento e a participação dos pedagogos no processo de construção do registro e avaliação da aprendizagem são realizados de forma secundária, não sendo prioridade dentre as diversas tarefas que este profissional desempenha em sua função.

Ressaltam-se nas falas que não há diálogo no sentido formativo e instrutivo do pedagogo para com o professor, esses momentos se dão na base das cobranças a respeito do não cumprimento de algo que foi planejado e não aplicado com os alunos ou na falta de preenchimento de dados burocráticos, como notas e presenças.

Assim, é possível visualizar uma contradição entre o modelo avaliativo que o pedagogo escolar considera o ideal e se identifica (formativo) com o que ele mesmo pratica em relação aos professores que orienta e por consequência avalia diariamente.

Também foi possível identificar qual a periodicidade que os pedagogos organizam seu plano de ação, sendo ele geralmente por meio de cronograma no período anual, semanal, semestral ou diário (conforme surgem as demandas).

Um dado que se evidenciou nas falas foi o fato do imprevisto ser relatado como algo legitimado no dia-a-dia, como se ditasse os afazeres e a própria organização do trabalho do pedagogo, sendo explicitado nas falas das P09 e P02:

O trabalho em si... Ah no dia-dia! Bom, eu tento me organizar assim: eu chego né? Eu tenho o hábito de chegar sempre mais cedo. Eu me sinto mal de chegar tarde na escola. E já saio de casa meio que preparada do que eu vou fazer durante o período que estou na escola... Pra conversar com os pais, conversar com vocês professores, atender os alunos, eu penso que minha função é essa (P09).

A gente tem que fazer um cronograma pra ir seguindo. Então, geralmente a gente coloca na rede. A gente tem umas metas. Por exemplo, primeira semana é mais atendimento aos pais, na segunda semana atendimento aos professores, olhar planejamento, olhar material de aluno, de repente a terceira semana é organização de grupo de estudo, de formação dos professores (P02).

Nesse sentido concorda-se com Orsolon (2002), quando afirma 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, explica seus valores, organiza seus saberes para realizar suas ações político-educacionais” (p. 20).

Outro dado que também se destacou a respeito da organização do trabalho pedagógico foi relatado pela P16:

Meu Deus, no aperto do dia a dia. Plano de ação, até para a gente se juntar no dia a dia é difícil, o tempo é nosso inimigo, mas é via whatsapp e não se concretiza sabe, nunca finaliza, sempre lembrando e registrando e trocando pelo whatsapp e esporadicamente a equipe pedagógica da escola se reúne e a gente traça alguns planos de ações ali, mas nem sempre são concretizados (P16).

Sobre a comunicação entre a equipe pedagógica ser feita por um aplicativo de celular, mais uma vez ressalta-se que por vezes não há proximidade e momentos de trocas entre os pares no contexto da escola. A partir do momento em que a comunicação se restringe ao modo digital, pode haver um distanciamento entre a equipe que resultará num trabalho fragmentado, pouco colaborativo e eficaz, que assim como relatado não se concretiza.

Ainda em relação à pergunta: 6) Como você faz seu Plano de Ação e como organiza o seu trabalho pedagógico? Surgiu a subcategoria DIFICULDADES DA ROTINA ESCOLAR que foi criada com base nas respostas que revelaram as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos em cumprir o plano de ação e em acompanhar o trabalho docente e o desenvolvimento dos alunos. Respostas como: falta de documentar/registrar por escrito, imprevistos da rotina escolar e a própria organização institucional, formam alguns dos elementos citados como dificultadores para que o trabalho pedagógico não seja cumprido como é planejado:

Geralmente a gente faz um rascunho e isso é uma coisa que falta porque a gente faz um cronograma, a gente faz um planejamento e a gente se perde ali no dia a dia que falta realmente a documentação, falta a documentação trazer por escrito. Então nosso plano de ação é muito assim, é de forma bem informal, a gente conversa, a gente decide mais assim a formalização no papel é uma coisa que a gente sente que falta (P25).

Nem sempre a gente consegue cumprir o plano de ação na íntegra porque no meio do caminho vem acontecendo algumas outras coisas e aí a gente vai agregando. Aí no final do ano a gente faz um levantamento do que faltou e como traçar planos para cumprir aquilo no próximo ano (P14).

Só que assim, a gente faz o cronograma, mas nem sempre a gente consegue seguir, por conta dos imprevistos. As vezes se planeja para aquela semana se sentar, realmente, com o professor, acompanhar o planejamento, olhar atividade de aluno, acompanhar como está esse processo, ver questão de avaliação. Mas as vezes naquela semana acontece alguma coisa e acabamos tendo que atender pais, fazendo outras coisas além daquilo que tínhamos previsto. Às vezes não fica aquela semana fechada (P02).

Para Placco e Almeida (2011, n.p), o fato de as demandas do próprio sistema de educação, da direção, dos professores, dos alunos e famílias serem diferentes das dos pedagogos acaba contribuindo para desviá-lo de sua função original, pois "uma escola tem sempre urgências, e o coordenador pedagógico acaba solicitado nesses momentos. Há um descompasso muito grande com demandas contraditórias".

Essas demandas acabam por não permitir que o pedagogo dispense tempo suficiente para própria organização de seu trabalho, o que pode explicar o fato de ter dificuldade em executar o plano de ação conforme planejado.

Os elementos presentes nesta subcategoria se repetem aliados a outros fatores que implicam em obstáculos para o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, dando origem assim a categoria DESAFIOS DA FUNÇÃO, que considerou as respostas da questão: 13) Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária? Assim sendo, foi relatado sobre o que se refere às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar, a organização do tempo e a rotina de trabalho, o acúmulo de funções exercidas pelo pedagogo, entre outros fatores. Esses elementos foram organizados do seguinte modo:

- a) Frustrações: relacionadas ao papel do pedagogo, à gestão e acompanhamento pedagógico; ao atuar com urgências, sobrecarga de funções;
- b) Organização: do tempo e da rotina pedagógica, da burocracia;
- c) Alunos: situações relacionadas ao comportamento e ao rendimento escolar, mediações com docentes, famílias e alunos;
- d) Investimento público: falta de professores e demais funcionários, problemas estruturais nos prédios, salário baixo.

Mesmo com tantas funções importantes, nos relatos percebe-se que os pedagogos comumente se veem em desvio de função, realizando tarefas que pouco agregam em suas responsabilidades pedagógicas.

Assim, os dados desta pesquisa vão ao encontro com o estudo de Novaes (2008) quando afirma que "o trabalho do coordenador pedagógico é amplo e complexo, porém essencial para se garantir a qualidade da aprendizagem e mobilizar a escola para os objetivos que se quer atingir" (p. 181).

Muitas vezes, a falta de profissionais para desenvolver todas as atividades necessárias em uma instituição educacional leva a situações desafiadoras, como as relatadas pelos participantes. Assim "a figura do coordenador se assemelha a um polvo, onde os tentáculos são as multifunções que o profissional exerce, dentre elas acolher os professores, reconhecer suas necessidades, angústias e dificuldades" (NOVAES 2008, p.181-182).

Na Prefeitura é a demanda burocrática mesmo, então normalmente atendo os pais pra conversar no começo da manhã... Às vezes eu não consigo sentar com os pais, fazer o cadastro das crianças pra colocar no sistema... Às vezes chamam a gente pras reuniões pra por alguma informação, às vezes tem reunião, a gente nem sabe que tem, mas tem (P07).

Os desafios que eu enfrento? De eu ter que estar, por exemplo, colocando alunos em sala, e tendo um professor ali me aguardando pra conversar comigo. Um pai estar conversando comigo e o outro batendo na porta querendo falar de assuntos que não tem nada haver com a escola. Eu acho isso fora do contexto da escola (P09).

O imprevisto, eu acho que esse é um desafio bastante grande, o imprevisto pela ausência do professor, que você acaba pensando numa organização de um trabalho e daí essa organização vai sendo substituída pela demanda urgente, então acho que seria uma das dificuldades (p15).

As falas da P07, P09 e da P15 retratam a realidade de muitos profissionais que por vezes são os responsáveis pela sistematização e execução de todo trabalho administrativo e burocrático que está por traz da organização e funcionamento de uma instituição escolar. A situação de sobrecarga de trabalho do profissional pedagogo se agrava dependendo do sistema de ensino, onde na falta de profissionais ele assume o papel de telefonista, secretário escolar, administrador, inspetor de alunos, professor na falta dos mesmos e ainda sua própria função que é (ou deveria ser) exclusivamente o principal responsável pelo andamento pedagógico da escola, o que implica e justifica muitas das frustrações relatadas.

Além dos desafios diários relacionados aos processos organizacionais, as dificuldades aparecem no atendimento aos alunos considerando todas suas especificidades, o que ultrapassa o acompanhamento pedagógico típico, pois recai sobre o pedagogo a mediação sobre o processo de aprendizagem de todos os alunos, incluindo os que apresentam alguma deficiência e frequentam a rede regular de ensino, como relatado pelas P03 e P18:

Muita burocracia né, exaustão, no sentido de uma sobrecarga muito grande de trabalho e principalmente o enfrentamento na sala de recursos, que são coisas que eu não tive durante a minha graduação, então a gente aprende na verdade na rotina (P03).

Uma das grandes dificuldades é enquanto a alunos com problemas de saúde e deficiências, às vezes desmaios e coisas que a gente não sabe lidar muito bem (P18).

Além da educação especial e inclusiva, por muitas vezes o pedagogo também necessita intervir junto às famílias em casos confidenciais que envolvem redes de proteção a infância e adolescentes, situações que vão além da função social da escola de apenas transmitir o conhecimento sistematizado ao longo dos anos e abrangem responsabilidades junto a setores sociais mais complexos, por isso a tarefa articuladora, formadora e

transformadora do coordenador torna-se muito difícil na medida em que não existem "fórmulas" prontas para serem aplicadas (NOVAES, 2008, p. 182), e sim necessidades específicas que não são previsíveis e que aparecem frequentemente no ambiente escolar carecendo de soluções imediatas e eficazes.

Por isso, o cotidiano do pedagogo escolar/coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética (PLACCO, 2009, p 47). Nesse sentido, um dos principais desafios relatados se refere a falta de uma rotina de trabalho estruturada:

Primeiro é ter uma rotina, esse é o desafio maior, a gente conseguir fixar uma rotina, porque a partir do momento em que a gente estaciona o carro na escola, você pode até vir com uma ideia em mente do que você vai fazer, ter colocado na agenda, mas você estacionou o carro até você chegar para bater o ponto já aconteceram diversas situações que não estão no seu planejamento ali, então a dificuldade maior é manter uma rotina, é ter uma rotina de trabalho (P14).

Ao mesmo tempo em que a rotina implica em fazer algo sempre do mesmo modo, por vezes mecanicamente, ela cumpre uma importante função para a organização e manutenção do funcionamento de uma escola. Entende-se que é nesse sentido que o pedagogo escolar gostaria de ter uma rotina rígida, para manter o controle e organização sobre as ocorrências, porém, sabe-se que de acordo com a cultura educacional brasileira essa questão não tem muitas perspectivas de mudança em curto prazo.

Uma rotina de trabalho com menos imprevistos e urgências para serem supridas, possibilitaria um tempo maior para o atendimento ao professor, pois essa foi uma das demandas encaradas como desafios pelos pedagogos P23, P18 e P13 e justificada pela ausência de tempo por demandas da rotina:

É sempre o acúmulo de tarefas, o pouco tempo para sentar com o professor e fazer a formação continuada, para de repente sentar com o aluno mais de perto, mas é sempre uma correria pela demanda burocrática (P23).

Outro desafio é a falta de tempo para estar mais com o professor para orientar o professor, para estar com ele na elaboração dos planos de aula, também nas orientações quanto ao registro de classe online (P18).

Muitas vezes o tempo com esse professor, a gente precisaria ter mais tempo (P13).

Na busca por atender as demandas burocráticas e os imprevistos diários, o pedagogo se vê sem tempo para atender os professores, tanto nos momentos de planejamento onde se dão as trocas e orientações, como na participação da dinâmica da sala de aula, o que possibilita

conhecer e participar do processo de ensino e aprendizagem. Esse fato pode alimentar o distanciamento que existe pela diferença de função que pedagogos e professores exercem, conforme já relatado anteriormente.

Diante disso, é possível compreender que os pedagogos reconhecem que dentre suas funções está orientar e acompanhar o trabalho dos professores. Nesse sentido, cabe a eles elaborar uma proposta de ação que ultrapasse as emergências que aparecem e partir para alternativas que possam superar as dificuldades da rotina, podendo melhorar a qualidade de seu trabalho.

Por meio de jornais, redes sociais e até nas conversas informais entre colegas de profissão, constantemente surgem notícias sobre a saúde dos profissionais que atuam nas escolas, como expõe a P04

Olha os desafios para mim são grandes, tento passar por eles e lidar com eles da melhor maneira possível. Os maiores são as rotinas da escola, maior desafio é você dispor de sua função, de executar seu papel para executar o que eu acho deveria ser dos outros, a gente acaba até adoecendo (P04).

Como já relatado nas outras falas, o pedagogo acaba ficando com sobrecarga de trabalho, pois o acompanhamento pedagógico envolve muitas especificidades das vidas dos alunos, famílias e equipe, ultrapassando os muros da escola. Por isso a necessidade de reconhecer-se enquanto parte central do processo, mas também com a capacidade e autoridade de delegar funções para que possa se organizar em relação as suas próprias competências.

Já na categoria INSTRUMENTOS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO, procurou-se identificar os tipos de registros utilizados pelos professores, pautando-se no relato dos pedagogos, e como estes instrumentos contribuem para a avaliação das aprendizagens discentes.

Pautando-se nas respostas referentes à questão: 20) Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros?, surgiram os registros individuais (sobre os alunos); registros quantitativos (notas, presenças, conteúdos) e registros pessoais (anotações do professor), que foram organizados do seguinte modo:

- a) Registros individuais (alunos): pasta/ficha individual, pauta de observação, ficha – pasta de ocorrência e relatório, diário de sala;
- b) Registros quantitativos (notas, presenças, conteúdos): livros de chamada, sistema de avaliação online, planilha de avaliação somatória e RCO – Registro de Classe *Online*;

- c) Registros pessoais (professor): registros/caderno do professor, plano de trabalho docente e planejamento.

Sobre os registros individuais feitos sobre os alunos, na fala da P07 deduz-se que são utilizados pela educação infantil e levam em consideração a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A gente começou a fazer uma pauta de observação, na prefeitura eu tenho duas turmas que usam essa pauta. É uma tabela, tipo, o nome das crianças aqui e algumas habilidades que eu peguei lá em cima da base, de algumas coisas da base e elenquei ali para elas observarem, porque elas inda têm muita dificuldade para saber “o que eu tenho que observar” (P07).

Fica claro que a P07 é quem direciona o que deve ser observado e registrado sobre a criança, pois explica que as professoras ainda tem dificuldade para saber o que observar. Freire (2008) traz em seus estudos a importância de se ter uma pauta para olhar, já que, o que observar, o que anotar, qual estratégia utilizar, são algumas das muitas dúvidas que permeiam os professores de crianças pequenas e para responder a essas dúvidas é necessário planejamento, preparar a ação, ter em mente o que se deseja registrar e o que se fará com o registro. Por isso a pauta é um instrumento importante para organização do trabalho pedagógico.

Assim, também surge a necessidade do planejamento do pedagogo escolar em realizar um trabalho formativo com os professores, auxiliando-os em suas dúvidas e dificuldades, de modo que possam construir suas aprendizagens tendo segurança e independência para registrar o que observam sobre seus alunos. Afinal, é uma função básica e essencial da docência: conhecer os alunos e seus percursos, tendo condições de registrá-los para que se possa avaliar.

Ainda sobre os registros individuais, está o diário de sala, compreendido como uma junção de anotações sobre os alunos:

Então, lá nós temos o diário de sala, então é, toda a semana a gente tenta, elas tentam colocar nesse diário a questão de comportamento e das dificuldades. Algumas coisas que elas “pescam” assim que a criança apresenta alguma dificuldade, aí vai lá e registra, e para não esquecer a gente vai lá conversar e de repente trazer uma formação continuada em cima daquilo (P19).

De acordo com a fala da P19 esse tipo de registro não necessita de planejamento, pois serve para anotar basicamente o comportamento e as dificuldades dos alunos, o que demonstra (mais uma vez) que os professores estão centrados em observar e destacar as

dificuldades de aprendizagem e o mau comportamento, do que os avanços e conquistas de seus alunos.

Porém, para Zabalza (2004) “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender” (p. 10).

Dessa forma, entende-se que um instrumento utilizado para registrar apenas o comportamento e as dificuldades discentes, não tem funcionalidade para a avaliação da aprendizagem, visto que, pelo próprio nome que possui: diário (de sala, de aula, de classe) deve ter anotações diárias da rotina escolar de um determinado grupo, das atividades realizadas e do desenvolvimento dos alunos, da turma e do próprio professor. Assim haverá uma intencionalidade e servirá como meio de reflexão para o trabalho docente.

Outro tipo de registro enfatizado nas falas dos participantes foi os com a finalidade quantitativa, utilizados para registrar notas, presenças e conteúdos. O que ficou em evidência na maioria dos relatos foi a utilização do Registro de Classe *Online* - RCO, como o mais importante e por vezes o único meio de registro utilizado pelos professores e pedagogos para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Acredito que só o RCO. Semanalmente a gente entra e olha ali o registro, deixa um recadinho para o professor se está tudo OK, se não está a gente coloca até um registro maior... Mas é assim (P14).

Agora como novidade da escola o instrumento de registro é o RCO, dentro do RCO há N oportunidades, inclusive de colocar lembretes, questão de indisciplina ou ausência de entrega de trabalho, ele pode ser todo feito no RCO, mas como é um instrumento novo também, ainda está sendo apropriado esse novo conhecimento pelo professor... (P15).

RCO, registro de classe online. Por ali a gente acompanha como tá sendo. E claro, o planejamento que eles desenvolvem, às vezes não entregam, muitos não entregam... Aí tem que estar cobrando, né? (P16).

Os registros são feitos... Alguns fazem um rascunho de registro em livro, caderno, mas os registros são passados no RCO. Acompanhado pelo RCO (P18).

O registro oficial da escola é o RCO, que é um livro de registro online que iniciou ano passado. Então, o nosso documento de registro de professor, onde está a chamada, o lançamento de conteúdo, avaliação, é nesse livro de registro online e daí o pedagogo acompanha, ele faz o acompanhamento desse livro, para ver se as presenças, para ver o conteúdo (P25).

O RCO - Registro de Classe *On-line* é um software que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso. É um instrumento que apresenta dados quantitativos sobre a vida escolar dos

alunos, a fim de facilitar o controle de evasão, o registro de notas e conteúdos, substituindo o livro de chamada impresso, o que de fato, por ser digital corrobora para o acesso do pedagogo, da direção e das secretarias de educação quando necessitam consultar essas informações. Porém, o fato de os pedagogos relatarem ser este o meio mais utilizado para registrar a aprendizagem dos alunos, comprova que a compreensão sobre o registro para muitos professores e pedagogos não leva em consideração as produções dos alunos e as tantas outras formas de se registrar as aprendizagens. Portanto, também não leva em conta a avaliação formativa considerada como o tipo de avaliação que predomina no trabalho dos pedagogos participantes desta pesquisa.

Há ainda os professores que utilizam relatórios descritivos, no entanto somado às notas de provas e demais atividades que foram aplicadas ao longo de um período, anulando assim a utilidade de um relatório que deveria compreender e avaliar um percurso, pois, como relatado pela P23 serve para anotar informações sobre as atividades do dia-a-dia e atribuir uma nota que é somada às demais avaliações.

São feitos relatórios, os professores registram as aprendizagens através de relatórios e planilhas de avaliação somatória, então a gente não faz semana de provas. Eles vão trabalhando os conteúdos e já vão aplicando atividades no dia-dia fazendo anotações pra somar as notas no final do período. Então, é assim eles fazem relatórios descritivos e vão somando avaliações ao longo do período (P23).

E os registros pessoais dos professores, acabam sendo utilizados apenas por eles, como meio de organização sobre o próprio percurso.

Alguns têm seus cadernos individuais, eu acabo não olhando esses cadernos, cada um tem, acho que isso é muito pessoal do professor né, mas eles registram o que eles vão fazer por meio dos planejamentos (P13).

A P13 complementa que “os resultados” são lançados em um sistema, ou relatório e enfatiza que esses relatórios trazem informações sobre faltas, servindo de documentação para uma possível interferência.

Os professores registram os resultados, por meio de um sistema que a gente tem de avaliação que é o PRIME, muitas vezes eles pontuam situações que estão acontecendo por meio de relatórios também, inclusive de faltas, e eles enviam especialmente quando é necessário que a gente faça alguma interferência em relação a isso. (P13).

De maneira geral, os registros utilizados nas escolas ainda enfatizam mais a nota, as dificuldades e o comportamento do que os caminhos percorridos para que se chegasse ao aprendizado. Além do mais, quando foram citados instrumentos que poderiam possibilitar o

olhar sobre o processo, como relatórios e fichas individuais, observou-se que a finalidade desses instrumentos não está clara para quem os utiliza.

Os resultados indicam que as formas de registrar a aprendizagem se apresentam centradas na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas, não sendo consideradas outras formas de registro (portfolios, relatórios, diários de classe, fotografias, filmagens, produção dos alunos, etc.), sendo que, o instrumento mais utilizado entre todos os citados foi o Registro de Classe *Online* – RCO, utilizado pela SEED/PR.

Pode-se inferir a partir destas observações que os registros utilizados são limitados a práticas tradicionais, que persistem ao longo do tempo, portanto pouco reflexivas e inovadoras. O que revela um descompasso entre a concepção de avaliação que os pedagogos consideram ser mais representativa para eles (formativa) e o que é de fato vivenciado na escola.

Muitos pedagogos citaram o planejamento como uma forma de registro da aprendizagem. De fato, é uma possibilidade de registro, mas não dá aprendizagem em si, mas sim da “ensinagem”, pois, tem o objetivo de organizar o que será ensinado e de que maneira será ensinado. Assim, ele esboça as intenções de ensino, explicitando o que cada turma e professores esperam atingir ao final de um período letivo. Portanto diz respeito à antecipação, a preparação, as expectativas e não ao que foi aprendido e como se deu esse processo.

Nesse sentido, entende-se que o planejamento pode auxiliar e até mesmo nortear o registro da aprendizagem. Para tanto, ele deve ser elaborado com intencionalidade, de modo reflexivo, contemplando o que será ensinado e considerando o que pode ser aprendido (ou não), pois, “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se protejam fins e se estabeleçam meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (LUCKESI, 2011, p. 124)

Pelos relatos dos pedagogos compreende-se que o planejamento é utilizado por eles para conferir se o professor realizou ou não o que estava programado, e não necessariamente para acompanhar e mediar a metodologia utilizada, o modo que o conteúdo está sendo trabalhado, as estratégias de ensino e se estas estão promovendo o aprendizado, como pode-se perceber na fala da P03 e da P21:

Há o planejamento que a maioria não entrega e também assim, daqueles que entregam, se você vai fazer uma relação com avaliações ou com as práticas, nem sempre se estabelecem, aquilo que foi proposto daquilo que efetivamente acontece (P03).

O planejamento o professor nos entrega uma cópia então a gente consegue acompanhar o que o professor está trabalhando pelo que ele nos deu de planejamento e se ele sai a gente também retoma (P21).

É relevante destacar também, que não foram citadas as produções dos alunos, como tipos de registros da aprendizagem. A não ser a prova e os trabalhos avaliativos (já direcionados para fins de obtenção de nota), não foi relatado sobre as demais atividades diárias que fazem parte do dia-a-dia da escola, como cadernos, desenhos, cartazes, jogos, textos, questionários, debates, enfim tudo que é realizado como atividade pedagógica e pode auxiliar a constituir o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados também permitiram descrever sobre a contribuição dos registros para construção do processo avaliativo. Nas respostas obtidas a partir da questão: 21) Como os instrumentos de registro contribuem para o processo de construção da avaliação da aprendizagem? Sete participantes relataram que os registros contribuem para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos (aprendizagens conquistadas). Para outros 7 participantes os registros contribuem para o acompanhamento do trabalho docente (se cumpriram o plano de ensino, lançaram notas, aplicaram a prova e fizeram a chamada). E para 2 participantes os registros não contribuem para o processo de avaliação da aprendizagem, pois se referiram ao registro apenas considerando o RCO.

Para P02, P07 e P10, o registro é o que possibilita lembrar o que foi trabalhado com o aluno, analisando seu desempenho e servindo de base para a avaliação:

Eu acho que eles contribuem porque você consegue ter uma visão mais próxima daquele nível de desenvolvimento que aluno realmente está. Você tem o registro da avaliação do aluno, você tem mais o caderno, você tem mais aquela observação que você fez na pauta de avaliação, aí você tem mais o portfólio pra você poder conferir se tiver alguma dúvida. São instrumentos que traz depois uma avaliação mais fidedigna (P02)

Eu penso que se não tiver esse registro, não tem como avaliar, porque a gente não consegue depois de seis meses lembrar de todo aquele processo de como a criança estava, quais foram as competências que ela conseguiu desenvolver, em que momento, então eu coloco, peço para elas escreverem (P07)

(...) os próprios registros ajudam a entender esse momento das crianças e como elas participam, porque um dos princípios do registro é a valorização da imagem, digamos assim, o professor, o educador relata a imagem de si, e por outro lado, tem ajudado no processo auto avaliativo do educador, pois o projeto demora no mínimo uns 3 meses, então eles , conseguem perceber nesses 3 meses o grande portfólio, que chega as vezes a ter 80, 100 slides, como o percurso da criança e dele mesmo, educador, aconteceu (P10).

O P10 complementa afirmando que além de possibilitar entender as crianças, o registro também serve de instrumento de auto-avaliação para os professores, pois a partir dele, eles têm a oportunidade de rever o que planejaram e repensar sobre suas práticas.

Já para P04, P12 e P18, o registro contribui para que o pedagogo possa acompanhar o trabalho docente, possibilitando verificar se o professor cumpriu o que planejou. Não contando nas falas destes participantes o registro como instrumento de acompanhamento da aprendizagem discente.

Eles contribuem favoravelmente, os professores geralmente seguem o plano de trabalho docente, isso a gente consegue perceber mais de uma maneira superficial por que a gente não consegue sentar e ver o que está sendo colocado no RCO (P04)

São esses instrumentos que a gente acabou de falar, o livro e a ficha. Nele quando pelo menos eu pedagoga ou qualquer pedagoga olha pra ele a gente acredita que o professor fez aquilo que está ali, então na verdade o livro é a vida do professor. Então de uma certa maneira, ele deixa claro o que fez no seu dia a dia. (P12).

Como eles propiciam um acompanhamento, um olhar do pedagogo. O registro constante no livro de classe online, com isso a gente tem a possibilidade de verificar se o professor está conseguindo organizar no cronograma as atividades avaliativas para não acumular essas atividades (P18).

Para P14 e P25 o registro não contribui para a avaliação da aprendizagem. Ambas se referiram apenas ao RCO como o registro de aprendizagem utilizado na escola. A P14 associou o registro à aprendizagem dos alunos, embora afirme que com o tipo de registro que utilizam não é possível realizar a avaliação dos alunos.

Já a P25 também se referindo ao RCO, alegou que ele não contribui porque não é fidedigno ao que o professor faz em sala, articulando o registro como meio de acompanhar o professor, não o aluno.

Na verdade, eu vejo que esse registro que é o mais utilizado, o RCO, ele não está contribuindo para o aprendizado do aluno em nada, o que contribui para o aprendizado do aluno, é assim realmente, o professor ter um plano de trabalho, cumprir aquele plano de trabalho, se for necessário fazer alteração e quando a gente conversa sobre isso, eu acho que daí realmente há um aprendizagem efetiva, porque só o professor ir para sala de aula e sem, as vezes, sem observar a necessidade do seu aluno, ele só passou o conhecimento, ele não viu se o aluno absorveu aquele conhecimento (P14).

Na verdade, não contribui (...). O que eu vejo esse registro formal não é realmente o que acontece em sala de aula, porque é um sistema linear (P25).

Assim, pode-se inferir que, enquanto alguns pedagogos têm clareza sobre a importância de se registrar a aprendizagem discente e que os registros podem servir além de subsídio para avaliação das aprendizagens dos alunos, de instrumento de reflexão sobre a

própria prática docente, outros necessitam apropriar-se desse entendimento, pois tampouco diferenciam os registros que são feitos na escola, entre os pedagógicos que descrevem o percurso dos alunos e dos professores e os burocráticos que fazem parte da rotina, mas que tem intencionalidade de cumprir orientações legais e sistemáticas sobre frequência e resultados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.

Cecília Warschauer

O objetivo dessa dissertação foi analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática. A pesquisa possibilitou compreender que existe um caminho a ser percorrido para que as práticas avaliativas e os registros das aprendizagens sejam de fato significativos e focados na aprendizagem discente. Considera-se que este caminho deve ser trilhado na formação continuada. Entretanto, se apontou neste trabalho a importância da formação continuada específica para o pedagogo escolar, pois, por meio do diálogo, da troca de experiência entre os pares e do fortalecimento da identidade deste profissional, são possíveis mudanças na escola.

Dos resultados apresentados os que se sobressaíram foram separados em categorias, sendo elas: Relacionamento; Autorreflexão; Organização do trabalho pedagógico; Desafios da função; Instrumentos de registro e avaliação.

As categorias – Relacionamento e Autorreflexão - possibilitaram visualizar como se acontece a relação entre pedagogos escolares e seus pares, especialmente os professores, quando direcionados a refletir sobre a avaliação e o registro da aprendizagem. Os resultados indicam que há problemas relacionais entre estes profissionais, uma vez que, para os pedagogos os professores não estão dispostos a ouvir e seguir orientações para reinventar suas práticas e, para os professores não está claro a função do pedagogo escolar como o especialista em educação, portanto, capacitado para mediar as relações do aprender.

No exercício da autorreflexão sobre as próprias ações, os pedagogos sentiram a necessidade de ressignificá-las, com vistas a criar, inovar e mediar situações que possam melhorar o desempenho do ensino e da aprendizagem.

Percebeu-se que o pedagogo escolar tem ciência de que precisa transformar suas práticas, apropriar-se de novas maneiras de registrar sua atuação, para que possa orientar os professores a também fazê-lo.

Assim, analisando o exercício de autorreflexão realizado pelos pedagogos pode-se afirmar que a formação continuada ofertada, cumpriu um de seus principais papéis que é o de propor uma ressignificação pessoal e profissional dos participantes, a partir do momento em que são convidados a reconhecer que a prática que exercem não é somente um espaço de

aplicação de teorias e cumprimento de processos burocráticos, mas também de constantes oportunidades de troca de experiências a respeito do que pensam e como agem frente às especificidades da função que desempenham e a necessidade de mudança. Mudança esta, que “só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho” (ORSOLON, 2002, p. 22).

As categorias - organização do trabalho pedagógico; desafios da função; instrumentos de registro e avaliação - se complementaram, pois, se entrelaçam nas atividades que circundam o dia a dia do profissional pedagogo escolar.

Na categoria organização do trabalho pedagógico, foi possível entender que a maioria dos pedagogos organiza seu trabalho coletivamente, com os demais colegas (pedagogos ou diretores). Porém, observou-se que esta organização é realizada em um ciclo fechado e direcionado apenas pela equipe da gestão escolar, não sendo de fato uma prática participativa que envolve os demais membros que formam a comunidade escolar.

Entretanto, independente da forma de organizar o trabalho, na execução também não há participação dos demais envolvidos na dinâmica escolar. Além disso, não há delegação de tarefas, o que levou a concluir que este é um dos fatores que leva o pedagogo escolar à sobrecarga de trabalho.

Esta sobrecarga faz com que o acompanhamento e a participação dos pedagogos na avaliação e no registro das aprendizagens discentes se realizem de forma secundária, não sendo prioridade dentre as diversas tarefas que este profissional desempenha em sua função.

Também não há diálogo no sentido formativo e instrutivo do pedagogo para com o professor, pois, os momentos de encontro se dão na base das cobranças a respeito do não cumprimento de algo que foi planejado e não aplicado com os alunos ou na falta de preenchimento de dados burocráticos, como notas e presenças, ou seja, para os pedagogos escolares, a preocupação com os registros de cunho burocrático se sobressai em relação aos registros de cunho pedagógico, que contam sobre os caminhos da aprendizagem.

As questões relacionadas à sobrecarga de trabalho, ao acúmulo de funções, a organização do tempo e da rotina foram relatadas na categoria desafios da função. Sobre os dados coletados, evidenciou-se a necessidade do pedagogo escolar em se reconhecer enquanto parte central do processo pedagógico, mas também com a capacidade e autoridade de delegar funções para que possa se organizar em relação às suas próprias competências.

Na categoria instrumentos de registro e avaliação foram identificados os tipos de registro utilizados pelos professores, pautando-se no relato dos pedagogos, e se/e como estes instrumentos contribuem para a avaliação das aprendizagens discentes.

Os resultados indicam que as formas de registrar a aprendizagem se apresentam centradas na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas, sendo que, o instrumento mais utilizado entre todos os citados foi o Registro de Classe *Online* – RCO, utilizado pela SEED/PR. É relevante destacar que não foram consideradas as produções dos alunos como instrumentos de registro das aprendizagens.

Sobre a contribuição dos registros para o processo avaliativo, os resultados mostram uma divisão de opiniões. Para uma parte dos pedagogos os registros contribuem e são essenciais para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e além de auxiliar na avaliação discente, serve como instrumento para avaliação da prática docente. Para outra parte dos pedagogos os registros contribuem para o acompanhamento do trabalho docente, ou seja, se o professor cumpriu ou não o planejamento, se fez a chamada, se lançou as notas. Não apareceu nas falas destes participantes o registro como instrumento de acompanhamento da aprendizagem discente, portanto um subsídio para avaliação. Fica claro que para estes participantes, o registro (da aprendizagem) diz respeito à documentação burocrática. E, ainda para outra parte dos pedagogos o registro não contribui para avaliação das aprendizagens discente. Para este grupo com o tipo de registro que se utiliza na escola (RCO, planilhas e dados quantitativos), não é possível realizar a avaliação dos alunos.

No que diz respeito à compreensão de avaliação para o grupo de pedagogos pesquisado revelou-se que a modalidade que mais se identificam é a formativa. Assim, é possível inferir que compreendem a avaliação como prática formativa, que “(...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Porém, a partir dos diálogos estabelecidos e das respostas obtidas por meio da entrevista semiestruturada, constatou-se que embora os pedagogos se identifiquem com a avaliação formativa, as práticas que persistem na escola, tanto no trabalho dos docentes, como no próprio trabalho do pedagogo, se assemelham à práticas tradicionais adotadas exclusivamente pela avaliação somativa, onde nas palavras dos próprios pedagogos, o aluno só aprende se dá conta da quantidade.

Pode-se inferir a partir destas observações que os instrumentos de registro considerados são limitados a práticas tradicionais, que persistem ao longo do tempo, portanto pouco reflexivas e inovadoras. O que revela um descompasso entre a modalidade de avaliação

que os pedagogos consideram ser mais representativa para eles (formativa) e a que é de fato vivenciada na escola (somativa).

Desta maneira, é possível concluir que a concepção de avaliação que os pedagogos têm, não contempla que os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somatória, pertencem a um único processo e, portanto, são de igual importância, pois, quando se referiram (implicitamente) aos tipos de avaliação, elas apareceram isoladamente, como se apenas uma delas norteasse o trabalho e as práticas pedagógicas.

Além dos instrumentos de registro que os pedagogos relataram ser utilizados pelos professores foi possível identificar os registros utilizados pelos próprios pedagogos no dia a dia de sua função. Foi possível observar que o tipo de registro mais utilizado na função dos pedagogos escolares é a ata. Pode-se inferir que a ata para os pedagogos está atrelada ao significado de segurança, por ser um meio de comprovar juridicamente como se deu uma determinada situação, em contraponto, para os professores é considerada como penalidade, pois de acordo com os próprios pedagogos, o fato deles registrarem em ata uma situação que envolveu o professor é visto como punição.

Os escritos produzidos desde o início desta pesquisa assinalaram o processo de construção do conhecimento em torno do objetivo geral e dos objetivos específicos, ao mesmo tempo em que possibilitaram o autoconhecimento e reflexão sobre práticas já realizadas por mim e que se assemelham a muitas descritas nesse trabalho. As mudanças que ocorreram comigo e acredito que com os participantes desta pesquisa, durante o processo investigativo, compõe marcas significativas em minha caminhada acadêmica e profissional.

Nesse sentido, retomo nestas considerações, assim como fiz na introdução, a utilização da primeira pessoa para expressar algumas dessas marcas que os muitos registros feitos deixaram sobre o conhecimento que me propus construir no período do mestrado. Registros que, assim como este trabalho, são entendidos, de acordo com as definições de Hoffmann (2007), como provisórios, porquanto, já que, em momentos futuros, a eles certamente serão acrescidos novos conhecimentos.

Por enquanto, os dados coletados nesta pesquisa me levaram a concluir que, no que se refere à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes, pouco (ou quase nada) mudou em relação ao tempo em que fui aluna e lembro-me das práticas dos meus professores e das coordenadoras pedagógicas da escola.

Pouco (ou quase nada) mudou em relação ao tempo em que iniciei minha carreira docente. Em muitos momentos, enquanto ouvia atentamente os diálogos estabelecidos entre os participantes da pesquisa durante as rodas de conversa nos encontros do Programa de

Formação Continuada, via sendo reproduzida as mesmas falas que ouvia dos colegas docentes e pedagogos e até por mim mesma.

Pouco (ou quase nada) mudou em relação ao tempo em que atuei como pedagoga escolar e vivenciei os mesmos desafios e dificuldades que foram apresentados nesta pesquisa.

Com o passar dos anos, avançamos nos recursos tecnológicos, que ampliaram as possibilidades de pesquisa e permitem acessarmos informações em tempo real. A tecnologia invadiu as escolas, proporcionando aulas mais interativas, dinamizando as formas de ensino, mas, ao que se refere à avaliação e ao registro de tudo que é ensinado e do que é aprendido, continuamos estancados. Ou seja, trocou-se o livro, lápis e caneta por computadores, celulares e aplicativos, mas a finalidade das práticas de ensino, em muitas realidades escolares, continua a mesma desde o começo do século passado: avaliar para classificar. Como exemplo, cito a utilização do RCO como principal instrumento de registro da aprendizagem no contexto dessa pesquisa.

Me intriga o fato de que muitos dos textos, artigos e livros utilizados na fundamentação teórica desta dissertação foram escritos há 10, 20 anos ou mais e apresentam as mesmas necessidades de ressignificação da prática docente, do papel e identidade do pedagogo escolar, do investimento em formação continuada e de transformação no modo de se avaliar e se registrar a aprendizagem, que se apresentam atualmente. Embora existam pesquisas atuais, a base teórica é semelhante às citadas neste trabalho, pois pouco (ou quase nada) mudou para que se produzam novas teorias a cerca desses temas.

Contudo, acredito que este trabalho possa despertar ações que levem a transformação da prática pedagógica até então realizada por professores e pedagogos escolares, ampliando os olhares para a avaliação e para o registro das aprendizagens, a fim de focá-los verdadeiramente para o processo de como se aprende, pois, só assim servirá como forma de reflexão e autoavaliação do próprio trabalho desenvolvido, possibilitando mudar-se o como se ensina.

Esta pesquisa não se esgota aqui. Sugere-se a ampliação do estudo sobre os temas abordados nesta dissertação, como exemplo: pesquisar a formação continuada ofertada nas redes privada e pública para o pedagogo escolar; investigar a implementação de programas de formação continuada e o impacto na prática pedagógica do pedagogo escolar; analisar a relação professor-pedagogo escolar antes e após a realização e participação em programas de formação continuada em contexto, a fim de qualificar o trabalho do pedagogo escolar, a avaliação e o registro da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Avaliação Escolar: Características e tensões. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/a-avalia%C3%A7%C3%A3o-escolar.pdf> Acesso em: 21 de jan. 2020.
- ALMEIDA, Claudia M. de; SOARES, Kátia C. D. **Pedagogo Escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada**: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de professores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BLOOM, B.; HASTINGS, T. e MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- BRASIL. 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.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. **O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos**. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R.O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, p.37-56. 2012.
- CASTRO, Lilian Alves da Silva. **O coordenador pedagógico como articulador das práticas avaliativas na unidade escolar**: uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de formadores). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.107 p.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução: Magna França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características**

inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Decreto 1.313/2016 (Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016).

DEWEY, John. **Cómo pensamos:** la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós. 2007.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos:** entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de professores). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas];** organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.: il. ACESSADO EM 16 DE JUL DE 2019. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra. 2008.

FREIRE, Madalena. **O registro e a reflexão do educador.** Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FUJIKAWA, Mônica Matie. **O coordenador pedagógico e a questão do registro.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org.) O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. p. 127-142. São Paulo: Loyola, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, Eva Mari, MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 3-26. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf> Acesso em: 19 de dez. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção estreita da Formação Profissional de Educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 19 de dez. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez. 2010.

LIMA, L. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11898796-Formacao-do-educador-sob-uma-otica-transdisciplinar.html> [S.l.: s.n. 20??]. Acesso em: 20 jan. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETO. Cláudio Marques da Silva. **Para que serve o livro de ocorrências disciplinares na escola?** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2221/para-que-serve-o-livro-de-ocorrencias-disciplinares-na-escola>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NOVAES, Elaine Z. M. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental**. Universidade Católica de Santos, 2008.

NÓVOA, António. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: NÓVOA, António (Org). Profissão professor. Lisboa: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. **O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.* São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 17-26.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências.** In: *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.* p.13-32. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **No tecido da documentação, memória, identidade e beleza.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org) *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática Pedagógica.* p. 19-53. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. Gabinete da Secretária. **Edital nº 37/2004.** Atividades genéricas do professor pedagogo no ensino da rede estadual do Paraná. Paraná: SEED, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni. Porto Alegre. Artmed, 1999.

PICHON-RIVIERE, E. **Teoria do Vínculo.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIERI, Adriana Alberton de; PORTELINHA Ângela Maria Silveira. **Formação continuada do pedagogo: tempo e espaço.** In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.* SEED/PR, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública.** 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L.R (orgs.). **O coordenador pedagógico: Função estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais.** Revista Educação. Artigo, setembro 2011. <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>. Acesso em: 18 dez. 2019.

PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgs.) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo, Loyola, 2009.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Os Registros reflexivos como prática de autoria pedagógica.** In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão. 2011. Disponível em: <<http://files.pibid-educacao-do-campo-ufu.webnode.com/200000107-0398f0493b/OS%20REGISTROS%20REFLEXIVOS.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2020.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Walk 2º Ed., 2011.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. BARBOSA, L. **Formação Continuada na Educação Infantil:** outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba: Appris, 2017.

RATTO, Ana Lúcia S. **Livros de ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos:** estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Unidade de Aveiro, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SGARBI, Paulo. **A aprendizagem vigiada:** registros de avaliação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs). Práticas de Memória Docente. São Paulo: Cortez, 2003.

TAVARES, Vanessa dos Santos. **Sentidos e significados da avaliação e registro para professores em formação continuada.** 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 6 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Esmiuçando a avaliação formativa.** In: Conversas sobre avaliação/ Benigna Maria de Freitas Villas Boas (org) – Campinas, SP: Papyrus, 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede.** Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diário de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Pesquisador (a):

Data da entrevista:

Horário de início: Horário de término: _____

1. Identificação

Nome completo do (a) Pedagogo (a):

Instituição de trabalho:

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

2. Formação escolar e acadêmica - (informar o nome e cidade da Instituição)

Graduação: Pedagogia

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização: Gestão Escolar

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?

ANEXO B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO

Tema do encontro: _____

Data: ___ / ___ / 2018.

Observador de temática: _____

Observador de dinâmica: _____

Palavras-chave: _____

HORA	OBSERVAÇÃO DE TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DE DINÂMICA	HIPÓTESES

ANEXO C - MAPA DA RODA DE CONVERSA DO 8º ENCONTRO