

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

LAYZA KARLA MILIORINI

**A MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO PEDAGOGO E PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA DE
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

CURITIBA

2020

LAYZA KARLA MILIORINI

**A MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO PEDAGOGO E PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA DE
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 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
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

M644m Miliorini, Layza Karla
2020 Mediação na relação pedagogo e professor : a experiencia de um programa de formação continuada / Layza Karla Miliorini ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2020
174 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
Bibliografia: f. 155-167

1. Educação permanente. 2. Atividades de ensino-aprendizagem. 3. Mediação pedagógica. 5. Pedagogo – Formação. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370



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 897
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Layza Karla Miliorini

Aos três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 10h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Filipa Seabra e Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb Pedroso, para examinar a Dissertação da mestranda **Layza Karla Miliorini**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**A MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO PEDAGOGO E PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h 50.

Observações: A banca sugere a publicação do trabalho e a continuidade do estudo.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCR)

E. Portilho

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Filipa Seabra (UAB)

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb Pedroso (PUCPR)

Daniele Saheb Pedroso

Patricia

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta dissertação aos pedagogos e professores que lutam todos os dias por uma educação melhor, pois aprender só é possível quando mediado por grandes profissionais.

AGRADECIMENTOS

“Você é feliz?” Sempre ouço essa pergunta e, para mim, felicidade é sinônimo de gratidão. Por isso:

Sou grata e feliz pelas pessoas que fazem parte da minha vida. Pela minha mãe Aparecida, que me mostrou, mesmo diante das dificuldades, a beleza da vida. Pelo meu irmão Fabiano, que me apoiou, incentivou e me fez ser a profissional que sou hoje. Pelo meu marido Bruno, com quem aprendo todos os dias o verdadeiro significado de companheirismo.

Sou grata e feliz pela minha orientadora Evelise Portilho que, com sua alegria, competência e auxílio me conduziu a ser uma pesquisadora melhor.

Sou grata e feliz pelo grupo de pesquisa, que me mostrou que o trabalho coletivo é possível e faz toda a diferença.

Sou grata e feliz pelos amigos queridos, como diz a música de Milton Nascimento, “amigo é coisa pra se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração”.

Sou grata e feliz pela vida da Jane, um grande exemplo de professora e mulher, que me faz sempre a pergunta “Você é feliz?” Pensar na resposta me faz ser a cada dia uma pessoa mais agradecida.

Pela própria experiência humana, pelo convívio com filhos(as), netos(as), na família, pela proximidade com a infância nas salas de aula sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. – “Virou gente”! – falamos com orgulho de um filho, crescido e criado. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso.

(Miguel G. Arroyo)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente, a partir de um Programa de Formação Continuada. O lócus da pesquisa foi a realização de um Programa de Formação Continuada, que compreende a primeira etapa da pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento da Identidade Profissional do Pedagogo”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. A sustentação teórica sobre o Pedagogo Escolar e Formação Continuada aconteceu por meio dos estudos de Placco, Almeida, Souza (2006, 2011, 2014, 2016), Rosa (2017), Vasconcellos (2019), Domingues (2014), Libâneo (2010, 2004), Nóvoa (1995), Imbernón (2010, 2011), Batista e Portilho (2020) e Pimenta (2011). A fundamentação teórica sobre mediação no processo de aprendizagem e ensino foi baseada em Vygotsky (2007, 2009), Buber (2001, 2014), Fernández (2001), Rego (2014), Portilho, Parolin (2008) e Claxton (2019). A metodologia adotada nesta dissertação é de caráter qualitativo com uma abordagem fenomenológica hermenêutica (SCHMIDT, 2015; RIBEIRO, 1991; MINAYO, 2012), o que permitiu a compreensão do discurso e um olhar interpretativo sobre os dados. Participaram do Programa de Formação Continuada 16 pedagogos que atuam em diferentes etapas da educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, nos municípios Curitiba e região metropolitana. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o protocolo de observação de um dos encontros da formação continuada para os pedagogos (cujo tema era Mediação no Processo de Ensino e Aprendizagem), o questionário aplicado aos professores pelos pedagogos em formação e a entrevista semiestruturada. Como resultados revelou-se a existência de problemas relacionais entre pedagogos e professores e, conseqüentemente, pouca mediação sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isso pode estar relacionado à rotina acelerada, aos afazeres burocráticos e administrativos e às funções extras e imediatistas que fazem parte do cotidiano do pedagogo. As poucas aproximações desse profissional com o professor acontecem no momento do planejamento, nas conversas informais e nas formações na escola. Porém, ao mesmo tempo que os participantes relevam essas aproximações, afirmam que, em virtude da demanda, essas ações acontecem conforme a necessidade, o que coloca a mediação do pedagogo com o professor em segundo plano. Conclui-se que para a mediação pedagógica ser estabelecida ou fortalecida são necessários profissionais que reflitam sobre seu próprio trabalho, planejem e intencionem suas práticas, ao invés de a todo tempo resolverem questões que fogem de sua alçada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pedagogo Escolar. Mediação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation purpose is to critically analyze the mediation, from the perspective of the pedagogue, between the pedagogical and the teaching work based on a Continuing Education Program. The locus of the research was the realization of a Continuing Education Program, which includes the first stage of the "Learning and Knowledge of the Pedagogue's Professional Identity" research, developed by the "Learning and Knowledge in Teaching Practice" research group of the "Stricto Sensu in Education" Program at PUCPR. The theoretical support for the Pedagogue and Continuing Education happened through the studies of Placco, Almeida, Souza (2006, 2011, 2014, 2016), Rosa (2017), Vasconcellos (2019), Domingues (2014), Libâneo (2010, 2004), Nóvoa (1995), Imbernón (2010, 2011), Batista and Portilho (2020) and Pimenta (2011). The theoretical foundation on mediation in the learning and teaching process was: Vygotsky (2007, 2009), Buber (2001, 2014), Fernández (2001), Rego (2014), Portilho, Parolin (2008), Claxton (2019). The methodology adopted in this dissertation is of a qualitative character with a phenomenological hermeneutic approach (SCHMIDT, 2015; RIBEIRO, 1991; MINAYO 2012) that allowed the understanding of the discourse and an interpretive look at the data. Sixteen pedagogues participated in the Continuing Education Program, each one working in different stages of basic education, in public and/ or private schools, in the cities of Curitiba and the metropolitan region. The instruments used for data collection were the observation protocol of one of the continuing education for pedagogues meetings (in which the theme was Mediation in the Teaching and Learning Process), a questionnaire applied to teachers by educators in training and the semi-structured interview. As a result, it was revealed the existence of relational problems between educators and teachers and, consequently, little mediation about the teaching and learning processes. This may be related to the accelerated routine, the bureaucratic and administrative tasks and the extra and immediate functions that are part of the pedagogue's daily life. The few approximations between this professional and the teacher are due to the monitoring of planning, informal conversations and training at school. However, at the same time that the participants reveal these approximations, they affirm that due to the demand, these actions happen as the needs come, which puts the mediation of the pedagogue with the teacher in the background. It follows that in order to pedagogical mediation to be established or strengthened, professionals who reflect on their own work, plan and intend their practices are needed, rather than the ones that all times are resolving issues that are beyond their roles.

Keywords: Continuing Education. Pedagogue. Mediation. Teaching. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Linha do tempo sobre a evolução histórica da função pedagogo no Brasil	33
Figura 2 - Relação triangular da mediação	66
Figura 3 - Espaço de produção de diferenças	73
Figura 4 - Nuvem de palavras da roda de conversa	103
Quadro 1 - Análise das pesquisas encontradas no Estado do Conhecimento	17
Quadro 2: Mediação na perspectiva filosófica, psicológica, psicopedagógica e pedagógica.....	60
Quadro 3 - Características e dimensões da mediação pedagógica.....	81
Quadro 4 - Principais características dos modelos de formação	130
Tabela 1 - Estrutura 6º Encontro: Mediação no processo de aprendizagem e ensino	89
Tabela 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa	90
Tabela 3 - Organização da equipe do encontro.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
SCIELO	The Scientific Electronic Library Online
ERIC	Education Resources Information Center
CFE	Concelho Federal de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RME	Rede Nacional de Ensino de Curitiba
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
IRAMUTEC	Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
PNE	Plano Nacional de Educação
BNC	Base Nacional Comum

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	28
1.2	OBJETIVOS	30
1.2.1	Objetivo Geral	30
1.2.2	Objetivos Específicos	30
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	31
2	O PEDAGOGO ESCOLAR	32
2.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO	32
2.2	O PEDAGOGO ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES	39
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	45
2.4	DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	53
3	O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	59
3.1	MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA	61
3.2	MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.....	64
3.2.1	Zona de Desenvolvimento Proximal	70
3.3	MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA	72
3.3.1	Intervir ou Interferir	75
3.4	A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA	77
4	METODOLOGIA.....	86
4.1	CONTEXTO DE PESQUISA	88
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	90
4.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	92
4.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	94
5	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	99
5.1	PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO	99
5.1.1	Momento disparador	99
5.1.2	Momento da Roda de Conversa	102
5.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	114
5.3	TAREFA DO 6º ENCONTRO	135
5.3.1	Categorias de interpretação	135

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	155
	ANEXO A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	167
	ANEXO B - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	170
	ANEXO C - DINÂMICA DO ENCONTRO	171
	ANEXO D - CONVITE PEDAGOGOS	172
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do resultado de investigações realizadas por um grupo de pesquisadores, o qual percebeu a necessidade de promover espaços de intervenção na formação continuada de pedagogos. O curso de formação continuada oferecido foi composto por oito encontros quinzenais de duas horas, com duração de 4 meses. Os encontros ocorreram na universidade, em um horário extracurricular. Os temas trabalhados nos encontros referem-se às práticas cotidianas dos pedagogos e foram organizados e selecionados pelo grupo de pesquisa, com base em sua experiência e pesquisa. São eles: Formação continuada e autoformação; Identidade profissional; Comunicação inovadora e integradora; A expressão da cultura no ambiente educativo; Grupo: uma unidade em funcionamento; Mediação no processo de aprendizagem e Ensino, avaliação e registro.

Esta dissertação é um recorte do Programa de Formação Continuada destinado aos pedagogos e desenvolvido por um grupo de formadores. Um dos assuntos propostos deste programa refere-se a Mediação no processo de ensino e aprendizagem e ensino.

Compreende-se por pedagogo escolar aquele faz parte da equipe gestora da escola; um profissional com a função de articular e coordenar o trabalho educativo, oferecendo apoio pedagógico aos docentes e mediando os processos escolares referentes à aprendizagem e ao ensino.

Uma das características que constitui o perfil do pedagogo é o fato de esse profissional buscar constantemente novos conhecimentos e ser capaz de lançar novos olhares sobre as práticas desenvolvidas na escola. Mesmo diante da atual demanda e das contradições presentes na escola, o pedagogo consegue ter um olhar epistêmico e transformador sobre a educação. A Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR (RME), em seu decreto n.1313/2016, estabelece a atribuição geral desse profissional.

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.

A ação do pedagogo, nesse sentido, está na iniciativa de dar suporte pedagógico aos professores, articular, mediar os processos educacionais nas escolas e, junto a seus pares, construir um propósito para os processos educativos.

Em minha experiência como professora, percebi como este profissional pode influenciar as práticas docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O pedagogo é um especialista que desenvolve ações educativas, intencionais e coerentes em uma dimensão colaborativa com a equipe escolar.

Sobre minha carreira, desde muito jovem optei pela profissão de professora. Em 2008, iniciei o curso de Formação de Docentes, nível técnico. Um curso que me possibilitou desde cedo atuar na área da educação. Identifiquei-me com essa área principalmente por influência da minha mãe, professora aposentada. Ao longo do curso, os estágios realizados na própria instituição fizeram com que eu me encantasse pela sala de aula. Em paralelo aos estágios, destaco as disciplinas pedagógicas do curso, pois tive excelentes professores e pedagogos, com quem muito aprendi.

Assim, ficou claro qual seria meu curso de graduação, ao terminar o magistério. Em 2011, comecei a faculdade de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

No primeiro ano de graduação, ouvi muitos alunos e professores comentando, positivamente, sobre o Programa de Iniciação Científica – PIBIC. A curiosidade me fez ingressar no programa, no qual permaneci por três anos. Foi uma experiência gratificante e enriquecedora para a minha aprendizagem, uma vez que percebi a pesquisa como aliada do processo educativo. Além disso, tive a oportunidade de participar de eventos, de grupos de pesquisa e estudo que enriqueceram a minha experiência acadêmica.

Ao concluir a faculdade, iniciei, em 2015, a experiência docente em uma escola particular de Curitiba, com turmas do Ensino Fundamental I. Permaneci nessa instituição por três anos.

Aliado ao meu desejo de voltar a estudar e aos desafios encontrados na minha prática profissional, iniciei o mestrado no Programa *Stricto Sensu* em Educação na PUCPR, na linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, no grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente e, especificamente, na pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo.

Em minha experiência como professora, recebi significativas influências da gestão escolar, em particular, da equipe pedagógica. Tive um acompanhamento pedagógico que me fez refletir sobre as minhas práticas, com o objetivo claro de potencializar a aprendizagem dos meus alunos. Nessa instituição, fui incentivada, constantemente, a buscar novos modos de ensinar e de aprender, respeitando a individualidade e ritmo de cada aluno.

Com base na minha trajetória profissional, enfatizo que a mediação colaborativa e coletiva entre pedagogo e professor enriquece o trabalho escolar, gera melhores práticas e reflexões que contribuem para o ambiente educativo e para a aprendizagem dos alunos.

A mediação que acontece na relação pedagogo e professor é o tema primordial que esta dissertação aborda. Em minha prática, pude identificar o quanto este profissional é capaz de propor desafios à prática docente: incentivando leituras; promovendo conversas para discutir vivências, planejamentos e novas possibilidades de aprendizagens; e, por fim, fazendo com que os professores se vejam como aprendizes para, assim, intervir na aprendizagem do aluno.

Este trabalho de parceria entre pedagogo e professor é o caminho para a mediação pedagógica, uma vez que, o indivíduo como sujeito e ser de relações é capaz de aprender e de transformar práticas quando mediadas. É nessa perspectiva que se enfatiza o pedagogo como mediador das relações interpessoais no contexto escolar no sentido de promover discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem e facilitar as tomadas de decisão por parte do professor.

Pensar nas relações que se estabelecem na escola remete à reflexão sobre o modo como cada ser humano aprende e se reconhece como sujeito, já que essa aprendizagem ocorre, principalmente, no âmbito das relações estabelecidas consigo e com seus pares. É nesse contexto que se destaca o papel mediador do pedagogo escolar, aquele que exerce a escuta, que favorece o diálogo quando promove discussões bem planejadas, cria espaço de socialização de ideias e experiências e favorece a comunicação entre sua equipe.

Diante do contexto escolar e das múltiplas interações que esse ambiente proporciona, a mediação se faz presente, especialmente no trabalho pedagógico, pois o pedagogo intervém nos processos educativos com a finalidade de promover a aprendizagem. Conforme O'Sullivan "a questão do papel do educador diante da crise planetária assume grande importância agora. Em sua maioria, os educadores veem-

se como profissionais que ensinam os alunos a participar da ordem social” (2004, p. 84). O papel dos educadores, no contexto atual, está em entender a educação em um processo criativo de trocas culturais, baseadas na coletividade e formação humana.

Partindo nessa ideia de coletividade humana, o autor Libâneo define: “educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classe” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

O pedagogo, a escola e a comunidade escolar revelam histórias, culturas e costumes que influenciam, diretamente, o processo educativo. Nesse sentido, cabe ao pedagogo, por se constituir em um ambiente dinâmico marcado por questões sociais, históricas e políticas, considerar a diversidade do ambiente educativo onde está inserido. Cortella afirma:

Se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro, todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural (2017, p. 47).

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico é uma ação educativa intencional, que objetiva a formação humana e que depende do contexto social dos envolvidos. Para Libâneo (2001, p. 8):

É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. É uma questão, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.

São inúmeros os desafios do pedagogo: as novas exigências do tempo moderno, as novas demandas e a fluidez da sociedade acompanham, conduzem e alteram o trabalho pedagógico. Assim, a função social da escola está em formar sujeitos capazes de se desenvolver e aprender integralmente na dinâmica cultural que se encontra a sociedade hoje. Por isso, a mediação pedagógica, o ensino e a aprendizagem são aspectos fundamentais que compõem a educação escolar. Muito além do fazer burocrático e dos demais afazeres que compõem o trabalho

pedagógico, a preocupação com a aprendizagem é a base da educação e caminho essencial para garantir uma formação humana que promova o desenvolvimento pessoal.

De acordo com Gadotti (2004, p. 34), “o pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo”. Portanto, vale ressaltar que, para que o pedagogo possa intervir na ação educativa e mediá-la de maneira eficaz, direcionando sua prática para uma ação transformadora e intencional da realidade, são necessárias atitudes que ultrapassem a mera espontaneidade e o imediatismo com os quais se tem legitimado a cultura escolar e o trabalho do pedagogo.

A atuação do pedagogo requer uma discussão da realidade em que se encontra a escola. Cada vez mais se exige deste profissional novas formas de ser e atuar no espaço escolar. Domingues (2014, p. 17) resalta que:

As mudanças educativas, políticas e sociais, o desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impõem ao trabalho pedagógico uma dinâmica particularizada a cada tempo, espaço, currículo e comunidade atendida, exigindo adequações da escola e de seus profissionais.

Diante das várias atribuições do pedagogo, esta pesquisa contempla investigar uma de suas funções: a de mediador do processo de aprendizagem e ensino. Para isso, foi realizado o estado do conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *The Scientific Library Online – Scielo*, tendo por objetivo realizar um levantamento da produção científica sobre o pedagogo escolar e a mediação pedagógica.

Na BDTD foram utilizados os seguintes descritores: pedagogo e mediação, coordenador pedagógico e mediação e supervisor pedagógico e mediação. A justificativa do emprego desses descritores está nas diferentes denominações que se atribui à profissão do pedagogo, também conhecido por coordenador pedagógico e supervisor pedagógico. Para delimitar a busca, utilizou-se a palavra “mediação”¹. Os critérios escolhidos para a análise são que os participantes da pesquisa precisariam fazer parte da gestão escolar e estarem inseridos na educação básica no ensino presencial. Sobre o conteúdo das pesquisas, os trabalhos deveriam ter como foco o

¹ Na Rede Municipal de Curitiba, o profissional responsável pela coordenação/supervisão pedagógica na escola é conhecido como pedagogo. Conforme decreto de nº 1.312 de 2016, a nomenclatura utilizada para essa profissão é “Pedagogia Escolar”. Porém, em algumas literaturas e em outros lugares do Brasil, utiliza-se a denominação supervisão e/ou coordenação pedagógica.

trabalho do pedagogo, referenciando-o como mediador do processo de aprendizagem e ensino. Foram encontrados 20 trabalhos, sendo 14 dissertações e 6 teses.

Na Biblioteca digital *Scielo*, foram utilizados os descritores “pedagogo”, “coordenador” e “supervisor pedagógico/escolar”. Não foi utilizada a palavra “mediação” em virtude de aparecerem poucos trabalhos com um único descritor. Com a temática, foram selecionados 6 artigos. Portanto, foram localizadas 26 pesquisas. A seguir, o Quadro 1 apresenta a análise das pesquisas encontradas e filtradas no estado do conhecimento.

Quadro 1 - Análise das pesquisas encontradas no Estado do Conhecimento

	Título Autor	Fonte Ano Tipo¹	Objetivos	Metodologia	Principais conclusões
1	A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Taciana Patrícia da Silveira Cunha Coutinho	BDTD 2016 D	Compreender os sentidos atribuídos por pedagogas à sua ação como mediadora.	A abordagem metodológica foi a entrevista compreensiva, desvelando o objeto de estudo a partir da escuta e interpretação do conjunto de falas dos sujeitos. Os sujeitos das pesquisas foram 6 coordenadoras pedagógicas. Os instrumentos foram quadro de entrevistados, o roteiro de entrevistas, os planos evolutivos e as fichas de interpretação.	Como resultados, foi possível identificar que os sentidos atribuídos pelas pedagogas em relação à sua função são forçados no seu fazer diário, imersos em teias configuracionais, permeados por processos dilemáticos, e, assim, por um movimento que engloba tensões e conflitos geradores de bloqueios e mudanças. A pesquisa identificou bloqueios quanto ao processo de mediação, principalmente na relação pedagogo e professor, marcada por constantes embates e lutas, prejudicando o trabalho coletivo.
2	Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica Sílvia Cristina Herculano	BDTD 2016 D	Investigar os espaços de aprendizagem do coordenador pedagógico, bem como analisar a sua e percepção mediante às relações estabelecidas nos diferentes espaços de interação no contexto escolar.	Pesquisa de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas individuais com três coordenadoras pedagógicas de escolas municipais de educação infantil.	Os resultados indicam que os coordenadores pedagógicos apontam a experiência docente como grande foco de aprendizagem para a constituição do trabalho da coordenação. Além disso, reforçam suas várias atribuições na escola.
3	A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas Ennia Débora Passos Braga Pires	BDTD 2005 D	O objetivo maior desta investigação foi analisar a organização do trabalho da coordenação pedagógica.	Pesquisa bibliográfica, baseada na literatura educacional brasileira. Como instrumento foi empreendida a análise documental de determinações legais.	Os resultados sugerem que o coordenador pedagógico precisa demarcar melhor seu espaço na escola, tornando suas atribuições prescritas conhecidas pelos seus principais interlocutores, equipe administrativa e professores, sob pena de ficar sujeito às contingências imediatas do momento e não atender às expectativas desses mesmos sujeitos.
4	O coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem Ednaldo Torres da Silva	BDTD 2016 D	Investigar como o coordenador articula as práticas de recuperação da aprendizagem e como organiza o trabalho didático-pedagógico.	Pesquisa empírica, de base qualitativa. Realizou-se pesquisa em campo e entrevista semiestruturada. Envolveu coordenadores da rede pública estadual.	A pesquisa evidenciou o pouco envolvimento dos coordenadores com a recuperação da aprendizagem. Uma vez que a realidade dos contextos nos quais atuam esses profissionais é permeada por várias atribuições e constantes mudanças que

					interferem no seu papel de articulador dos processos educativos.
5	A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades Amarildo Gomes Pereira	BDTD D 2013	Identificar as dificuldades do pedagogo frente à articulação do trabalho coletivo e a promoção da formação.	A pesquisa, de natureza qualitativa, centrou-se no acompanhamento de seis encontros de formação para coordenadores pedagógicos, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de um município do interior paulista, durante o primeiro semestre de 2012.	Na relação com os docentes, a conquista do respeito e do reconhecimento do grupo de professores, a necessidade de abranger diferentes interesses e realidades e de mobilizar os professores para estudo e discussão, bem como buscar caminhos para construção do trabalho coletivo, apresentam-se como fontes de preocupação.
6	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho Simone Moura Gonçalves De Lima	BDTD D 2016	Analisar a avaliação de coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental sobre as políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição da identidade de sua função e do seu campo de atuação na escola.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, envolvendo duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa são cinco coordenadores e três professoras. Os instrumentos foram questionário semiaberto para os coordenadores das escolas, entrevistas semiestruturadas com os outros sujeitos participantes, análise documental e observações das coordenações pedagógicas, realizadas nas escolas.	Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que, apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação. Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades.
7	A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação Alexandro Muhlstedt	BDTD D 2016	Investigar a ação mediadora desenvolvida pelos pedagogos de uma escola da rede estadual de Curitiba.	Na pesquisa de natureza qualitativa, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação e posterior observação do processo. Foram aplicados questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados a quatro pedagogos e a doze professores do Ensino Médio.	A ação mediadora dos pedagogos a ser realizada num trabalho com e não para os professores demandou um movimento de constante interlocução e diálogo. Os pedagogos e professores, enquanto intelectuais e sujeitos sociais que se desenvolvem profissionalmente, são conscientes de sua função social e mediadora na escola pública de Ensino Médio.
8	Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola Elenise Pinto de Arruda	BDTD D 2015	Analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, no que se refere à atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola.	Adotou-se como opção teórico-metodológica a abordagem qualitativa e, como procedimentos metodológicos, a revisão de literatura e a realização de grupo focal, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos que atuam na rede pública do município.	Concluiu-se que a sobrecarga de tarefas e desvio para outras atividades ainda constitui o cotidiano do coordenador pedagógico. Compreende-se que gestão democrática não é simplesmente a presença de elementos aparentemente democráticos no ambiente escolar. Implica na redefinição do papel da escola na sociedade e na reflexão sobre como contribuir para o objetivo da educação que é a formação humana.
9	Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, práticas e possibilidades Leia Raquel de Almeida	BDTD D 2018	Contribuir para a qualificação da gestão pedagógica no que diz respeito à proposição de estratégias de acompanhamento docente, que favoreçam práticas pedagógicas reflexivas.	A metodologia utilizada consiste numa abordagem qualitativa de pesquisa-formação, realizada por meio de círculos dialógicos investigativo-formativos e do diário de registros. Contou com uma orientadora educacional e oito professores do ensino fundamental.	Os resultados revelam a importância de espaços de diálogos. Os coordenadores reconhecem a necessidade de abrir possibilidades dialógicas de apresentar os temas que emergem da sala de aula, sistematizando e qualificando as estratégias de acompanhamento docente.
10	O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente	2017 D	Analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos,	A metodologia assumida foi a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos de entrevista semiestruturada e análise documental. Os sujeitos	Como resultados, a pesquisa aponta o coordenador pedagógico como um agente de mudanças e a importância da relação do seu ofício e dos seus fazeres com a prática pedagógica. E nesse

	Elisângela Carmo de Oliveira		possibilitando que ele seja um agente de mudanças da prática docente.	participantes foram quatro coordenadoras pedagógicas e quatro professoras da Rede Pública Municipal em escolas de Educação Infantil, na zona Leste de São Paulo.	processo de mudanças, as relações interpessoais são fundamentais para a construção das ações do CP, tendo o papel de facilitador ou dificultador. Evidencia-se a formação continuada em serviço como um espaço permanente de reflexão e de significabilidade na ação do professor junto aos seus educandos e à coordenação.
11	O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral Rita de Cássia Ventura Patarro	BDTD D 2013	Apresentar a pesquisa sobre o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas municipais de educação e de tempo integral em uma cidade do estado de São Paulo.	A metodologia qualitativa adotada pela pesquisa foi o estudo de caso em três contextos de pesquisa de campo, bem como entrevista semiestruturada com três coordenadores.	Verificou-se que as coordenadoras se identificam com o papel de mediadoras da práxis docente, porém, sentem-se que suas ações são limitadas por alguns fatores, tais como: pouco tempo de experiência na função de coordenadoras e em escolas de tempo integral; existência de uma Proposta Política Pedagógica insuficiente para esse modelo educacional em específico; rotina repleta de emergências impeditivas de uma práxis que construa o processo de ensino e de aprendizagem.
12	O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores Elis Regina Correias Garcia	BDTD D 2016	Analisar criticamente situações de interação entre professores e coordenadoras pedagógicas, ocorridas em formação contínua.	A abordagem da pesquisa apoia-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural, na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração, com base no Projeto Especial de ação, de formação continuada e registros.	Os resultados revelam que os sentidos atribuídos pelos participantes ao conceito de colaboração foram ressignificados, tendo alcançado uma construção compartilhada de um significado de colaboração no quadro crítico. As relações estabelecidas entre os participantes foram transformadas e, no decorrer da pesquisa, criaram-se novos modos de pensar e agir, aspectos essenciais para a prática das coordenadoras e professores.
13	O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor Clicie Maria Cancelier Negoseki	BDTD D 2018	Investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores.	Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa. Utilizou-se um questionário eletrônico enviado por e-mail a professores e pedagogos e entrevista semiestruturada.	A pesquisa verificou que os professores e os pedagogos participantes possuem visões convergentes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora. Propõem um modelo de formação continuada voltado para os temas atuais da educação, como: sociedade, alunos, tecnologias, pesquisa, metodologias, currículo, entre outros. O papel de mediador do pedagogo foi caracterizado tanto pelos professores quanto pelos próprios pedagogos como necessário para a articulação do processo pedagógico e para o desenvolvimento da formação continuada.
14	A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem	BDTD D 2013	Analisar a prática supervisora intervencionista em duas escolas da rede pública regular de ensino do Município de Caxias (MA), a fim de perceber se ela contribui para a	A abordagem foi qualitativa com análise bibliográfica e documental do funcionamento do sistema estudado e revisão de literatura sobre as noções de supervisão, supervisão escolar, processos formativos e sistema educacional. Utilizaram-se questionários com educadores que atuam	A pesquisa aponta que os supervisores têm ocupado lugares diferentes nos processos formativos que se desenvolvem no sistema municipal e estadual de educação, dependendo das políticas educacionais de cada momento, permitindo inferir que, no sistema estudado, as políticas desenvolvidas se caracterizam

	Antonia Maria Cardoso E Silva		efetivação do processo de ensino e aprendizagem com vistas a uma educação de qualidade.	nas escolas observadas e entrevistas com os supervisores escolares no referido sistema.	mais como políticas de governo do que políticas de estado.
15	A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública José Dujardis da Silva	BDTD T 2010	Investigar o modo como supervisores de ensino do sistema público do Estado de São Paulo medeiam a realidade do seu trabalho junto às escolas.	Análise qualitativa, ancorada numa pesquisa bibliográfica. Recorreu-se à análise documental e a entrevistas realizadas com supervisores em duas escolas públicas.	A pesquisa apontou os limites e possibilidades da gestão democrática, bem como a contribuição do supervisor de ensino no fortalecimento dos espaços democráticos na escola pública, com vistas à superação de práticas autoritárias, centralizadoras e verticalizadas.
16	Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares Jane Cordeiro de Oliveira	BDTD T 2015	Compreender de que forma o coordenador pedagógico efetua a mediação política no decorrer do cotidiano escolar, entre as políticas educacionais implantadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar.	A pesquisa de cunho qualitativo teve como instrumento entrevista semiestruturada com dezoito coordenadores pedagógicos de escolas que atendem aos cinco primeiros anos do ensino fundamental.	Na dimensão organizacional, por falta de infraestrutura na escola, muitas vezes, o coordenador assume turma no lugar do professor faltoso, quebrando sua rotina de trabalho. Em relação à dimensão pedagógica, os coordenadores revelaram que desenvolvem, junto aos professores, atividades visando ao bom desempenho dos alunos nas provas. Além disso, planejam atividades, elaboram o Projetos Políticos Pedagógicos e aplicam atividades de recuperação paralela e reforço escolar junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
17	Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades Valéria Andrade Silva	BDTD T 2015	Compreender as concepções que professores, coordenadores, diretores e professores têm acerca da coordenação pedagógica, a partir de suas falas e práticas realizadas no cotidiano da escola.	A metodologia escolhida foi um estudo empírico de natureza qualitativa combinando: a análise documental, a revisão da literatura, observações e entrevistas semiestruturadas com coordenador, diretor e professores de uma escola da rede estadual do Ensino Fundamental.	São muitos os limites e desafios para a coordenação pedagógica da rede estadual. O discurso sobre as dificuldades e impedimentos para a objetivação de uma prática efetivamente pedagógica, eficaz e eficiente, por parte do coordenador, parece estar incorporado ao senso comum na escola, encobrendo, assim, a possibilidade de reflexão e a mediação didático-pedagógica.
18	O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho Nilza Donizetti Dias Ferreira	BDTD T 2013	Compreender as contribuições da política pública de formação na mediação dos coordenadores no seu trabalho profissional.	Pesquisa de abordagem qualitativa, com obtenção de dados descritivos, no contato direto com o campo de investigação. Os sujeitos foram os coordenadores pedagógicos de dez escolas do ensino fundamental. Os instrumentos foram entrevista, questionário, observação e análise documental.	Os resultados evidenciaram contribuições significativas da política pública de formação no desenvolvimento profissional das coordenadoras para com os professores, indicando algumas potencialidades dos processos formativos que acontecem no local de trabalho.
19	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola Isaneide Domingues	BDTD T 2009	Investigar como o coordenador organiza e medeia a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar.	A pesquisa empírica de base qualitativa envolveu quatro coordenadores pedagógicos, duas escolas e dois grupos de professores durante uma formação. Utilizou entrevistas e observações.	As coordenadoras pedagógicas consideram-se responsáveis pela formação na escola, assumindo um discurso desse espaço como <i>lôcus</i> de sua ação. Todavia, precisam empregar tempo na construção de uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação, na compreensão do papel do coordenador, não como técnico, mas com sujeito aprendente do seu fazer numa

					perspectiva reflexiva e crítica na formação.
20	O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná Nelsi Antonia Pabis	BDTD T 2014	Analisar o trabalho do pedagogo na escola pública.	Os procedimentos metodológicos foram a análise de documentos e a realização de questionário com os pedagogos.	O Estado estabelece as atividades que devem fazer parte do trabalho dos pedagogos que atuam nas escolas públicas, as quais abrangem a organização do trabalho pedagógico na escola numa perspectiva democrática. No entanto, a realidade mostra-se diferente: o pedagogo executa tarefas alheias ao seu trabalho.
21	A função do coordenador pedagógico e sua mediação no espaço escolar Claudia Botelho da Silva/ Edemar Souza Monteiro	Scielo A 2017	Investigar a função do coordenador pedagógico, salientando a importância da mediação no espaço escolar.	Com metodologia de cunho qualitativo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores e um coordenador.	Os resultados apontaram que o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, permeado pela mediação e diálogo na escola, contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, resultando na melhoria do ensino e na aprendizagem, promovendo uma dinâmica de interação articuladora com os professores.
22	Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem Rosineide Pereira Mubarak Garcia/ Cind Nascimento Silva	Scielo A 2017	Analisar como as funções e atribuições do coordenador pedagógico se consubstanciam com o desenvolvimento do ofício de seu trabalho e como estão pautadas nas principais bases legais educacionais vigentes.	Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que envolveu quatorze coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas públicas de todos os segmentos de ensino. Teve como instrumento o questionário semiestruturado.	Notou-se que a atuação do coordenador pedagógico está relacionada intimamente às funções e atribuições que por bases legais estão deliberadas. Porém essa atuação torna-se comprometida, uma vez que as principais atribuições são secundarizadas, ocorrendo, em alguns momentos, o desvio de função.
23	A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica Selena Castelão Rivas	Scielo A 2009	Discutir a questão da mediação pedagógica como processo necessário de intervenção e interlocução no exercício profissional cotidiano do coordenador pedagógico junto aos professores.	Análise qualitativa, ancorada numa pesquisa bibliográfica.	A palavra desafio retrata bem o sentido da mediação pedagógica que se encontra sob a responsabilidade do coordenador pedagógico no contexto educacional. Neste aspecto, é preciso que esse profissional possua clareza de suas limitações e dos desafios que o cercam. Um dos desafios está na rotina tarefaira e imediatista que se encontra esse profissional.
24	Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar Jane Cordeiro De Oliveira	Scielo A 2018	Apresentar o coordenador pedagógico atuando no papel de mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar como parte de sua constituição identitária.	Pesquisas qualitativas com 30 coordenadores de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Os instrumentos foram a entrevista e a revisão empírica de resumos de teses e dissertações da CAPES.	O coordenador se interpõe entre as demandas oriundas do poder central e as demandas vindas da comunidade escolar que surgem no cotidiano. Trazemos a mediação política como categoria de análise referindo-se ao trabalho do coordenador pedagógico na escola porque percebemos a existência de influências do poder governamental, representado pela SME, no comportamento dos docentes.
25	O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola	Scielo 2014 A	Apresentar reflexões teóricas e práticas referentes ao papel do pedagogo na escola.	Pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se de observações e entrevistas, bem como da pesquisa bibliográfica.	O profissional pedagogo encontra-se fragilizado em seu papel na maioria das escolas públicas. Suas tarefas se concretizam indefinidamente, deixando-se levar ao acaso, de acordo com as necessidades diárias. Este

	Meire de Fátima Vila/ Sílvia Alves dos Santos				profissional tornou-se um multitarefeiro no ambiente escolar, desempenhando diferentes funções, pertinentes ou não ao cargo que ocupa.
26	Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar Mariana Barbosa de Souza/ Mateus Silva Skolaude/ João Paulo Reis Costa/ Bibiana Barbosa de Souza	Scielo A 2017	Identificar os desafios do supervisor escolar quando da elaboração do planejamento participativo-escolar.	O método de abordagem é o dedutivo e o método é de procedimento monográfico com técnicas de pesquisa bibliográfico-documental.	O enfoque principal do trabalho está centrado no estudo da importância do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar, bem como da participação dos estudantes e da comunidade escolar nos processos de tomadas de decisão.

¹LEGENDA: D- Dissertação de mestrado/ T – tese de doutorado/ A – artigo

Dentre as 26 pesquisas encontradas, 15 foram excluídas, pois trazem muito sucintamente a mediação do pedagogo, isto é, as pesquisas focaram mais no papel do pedagogo na sua relação com as políticas públicas (OLIVEIRA, 2018; VILA; SANTOS, 2014; LIMA, 2016; OLIVEIRA, 2015), na sua incumbência quanto à formação dos professores (SOUZA, SKOLAUDE, COSTA, SOUZA, 2017; PEREIRA, 2013; DOMINGUES, 2009) e suas atribuições enquanto gestor (VILA; SANTOS, 2014; SILVA, 2015; FERREIRA, 2013; PABIS, 2014).

Os resultados das pesquisas, de maneira geral, apontam que o papel do pedagogo em mediar a aprendizagem é um assunto pouco destacado e explorado, uma vez que a realidade dos contextos nos quais atuam esses profissionais é caracterizada por várias atribuições e constantes mudanças que interferem no seu papel de articulador dos processos educativos (COUTINHO, 2016; HERCULANO, 2016; PIRES, 2005; SILVA, 2016; SILVA, 2010).

Neste sentido, é possível concluir que o trabalho do pedagogo no que se refere à mediação da aprendizagem é um assunto que merece atenção maior. Existe uma discussão sobre o pedagogo escolar, porém as pesquisas focam sobre o papel dele na formação de professores, seu trabalho na construção do Projeto Político Pedagógico e suas diversas atribuições e funções dentro da escola. Pouco é investigado, especificamente, sobre como esse profissional está envolvido com o processo de aprendizagem e ensino. Quando o assunto é mediação da aprendizagem, essa função se atribui, quase que exclusivamente, à função do professor.

Nas pesquisas que revelam o caráter dinâmico do trabalho do pedagogo (VILA; SANTOS, 2014; RIVAS, 2009; PEREIRA; GARCIA; SILVA, 2017; SILVA; MONTEIRO, 2017; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015; PATARRO, 2013; ARRUDA, 2015; SILVA, 2016), nota-se que a função de acompanhar e mediar o processo de aprendizagem nem sempre é valorizada, uma vez que esse profissional acaba realizando outras tarefas no seu cotidiano que o impossibilitam de fazer as mediações necessárias.

Dentre os trabalhos analisados¹, destacam-se 11 pesquisas, sendo 3 artigos e 8 dissertações. Priorizaram-se estudos mais atuais e a temática “mediação” teria de aparecer com algum destaque:

- 7 trabalhos (3 artigos e 4 dissertações) tratam da função do pedagogo enquanto mediador e responsável pela aprendizagem e ensino. As pesquisas são de Silva e Monteiro (2017), Garcia e Silva (2017), Rivas (2009), Muhlstedt (2016), Negoseki (2018), Pattaro (2013) e Silva (2013).

- 4 dissertações sobre a relação entre pedagogo e professor. Não são trabalhos que tratam exclusivamente da mediação pedagógica, mas em algum momento, no corpo do trabalho, discutem o pedagogo enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e seu trabalho com os professores. Os trabalhos são de Almeida (2018), Arruda (2015), Garcia (2016) e Oliveira (2017).

O estudo de Silva e Monteiro, “A função do coordenador pedagógico e sua mediação no espaço escolar” (2017), investiga a função do coordenador pedagógico salientando a importância da mediação no espaço escolar. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com um coordenador e cinco professores da Educação Infantil. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e entrevista semiestruturada. Teve como objetivo investigar em que medida o trabalho do coordenador pedagógico como mediador no espaço escolar contribui para a prática docente. Os resultados relevam que o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica, permeado pela mediação e diálogo na escola, contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, resultando na melhoria do ensino e da aprendizagem.

¹ Na base de dados ERIC (*Education Resources Information Center*) não foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, mas foram selecionados dois artigos na plataforma. As pesquisas, cujo tema é a relação entre o pedagogo e o professor, trazem contribuições significativas para este trabalho. São elas: *Improving principal and teacher relationship* (BABA OGLAN, 2016) e *The Principal's role in teacher development* (HOLLAND, 2009).

O trabalho de Garcia e Silva, “Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem” (2017), aponta o coordenador pedagógico como um profissional da educação que faz parte da escola e possui uma grande relevância no cenário da educação pública brasileira, uma vez que a finalidade da sua atuação é a qualidade do ensino e da aprendizagem. Tem por objetivo analisar como as funções e atribuições do pedagogo se consubstanciam com o desenvolvimento de seu trabalho e como estas estão pautadas nas principais bases legais educacionais vigentes. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa que envolveu quatorze coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental do município de Brejões. Compreende-se que o papel desse profissional consiste na mediação de saberes e formas de agir que visem a mudanças qualitativas no desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa de Rivas, “A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica” (2009), discute a questão da mediação pedagógica como processo necessário de intervenção e interlocução no exercício profissional cotidiano do coordenador pedagógico junto aos professores. Pontua, inicialmente, a importância da existência do coordenador pedagógico no contexto educacional, destacando a mediação como o foco do trabalho que realiza, assim como a relação entre os princípios e a forma de atuação desse gestor pedagógico. Apresenta também as características da mediação pedagógica promovida pelo coordenador em suas distintas dimensões, ratificando que há espaço real para a atuação desse gestor pedagógico no contexto educacional, pois ele pode contribuir para a melhoria dos serviços educacionais dentro de um projeto amplo de cidadania e de gestão pedagógica democrática.

A investigação de Muhlstedt, “A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio: novas dimensões da atuação” (2016), investigou a ação mediadora desenvolvida pelos pedagogos de uma escola da rede estadual de Curitiba. Buscou situar as dimensões da ação mediadora dos pedagogos no Ensino Médio. A pesquisa foi de natureza qualitativa. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação e posterior observação da hora-atividade. Notou-se a necessidade da ação mediadora dos pedagogos a ser realizada num trabalho com e não para os professores. Nessa perspectiva, a ação mediadora dos pedagogos parte do pressuposto das reflexões e constantes pesquisas sobre os processos pedagógicos.

O estudo de Negoseki, “O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor” (2018), investigou o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na formação continuada de professores do ensino médio noturno. Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa e foram utilizados questionários eletrônicos enviados por e-mail aos participantes e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa verificou que os professores e os pedagogos participantes possuem visões convergentes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora. O papel de mediador do pedagogo foi caracterizado tanto pelos professores quanto pelos próprios pedagogos como necessário para a articulação do processo pedagógico e para o desenvolvimento da formação continuada.

Pattaro, em sua pesquisa “O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral” (2013), investigou o trabalho do coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas municipais de educação e de tempo integral em uma cidade do interior de SP. Utilizou-se a abordagem qualitativa, e os instrumentos foram observação e entrevista com coordenadores. A pesquisa revelou que as coordenadoras se identificam com o papel de mediadoras da práxis docente, porém, sentem que suas ações são limitadas dentro da escola, por alguns fatores, como: pouco tempo de experiência na função e em escolas de tempo integral; existência de uma Proposta Política Pedagógica insuficiente para esse modelo educacional; e rotina repleta de emergências impeditivas. Esses fatores impedem a construção do processo de aprendizagem e ensino baseado na formação integral das novas gerações.

Silva (2013), em sua pesquisa “A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem”, analisou a ação intervencionista do supervisor escolar nos sistemas municipal e estadual de educação do município de Caxias, no Estado do Maranhão, e buscou perceber por que o supervisor escolar, sendo um profissional importante no processo de ensino e aprendizagem, frequentemente é colocado à margem dos processos formativos que se estabelecem nesse sistema. Teve como metodologia a abordagem qualitativa com análise bibliográfica, documental, revisão de literatura e questionário. A pesquisa apontou que os supervisores desconhecem sua função no relacionamento com o docente, visto que não concebem uma visão da supervisão como prática auxiliar e facilitadora das práticas de ensino, enxergando na supervisão somente uma prática de

acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou com problemas de disciplina.

Esses foram os 7 trabalhos que citam com exclusividade a mediação do pedagogo no trabalho escolar. Os próximos trabalhos também tratam do pedagogo como mediador, porém, destacam a relação deste com o professor.

O estudo de Almeida (2018), “Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, práticas e possibilidades”, objetivou contribuir para a qualificação da gestão pedagógica no que diz respeito à proposição de estratégias de acompanhamento docente, que favoreçam práticas pedagógicas reflexivas. A pesquisa realizou-se em uma escola da rede privada de ensino no Rio Grande do Sul. A abordagem utilizada foi qualitativa, a partir de uma pesquisa-formação, realizada por meio de círculos dialógicos investigativos-formativos e de diário de registros. Os resultados revelam a importância de espaços de diálogos. Os coordenadores reconhecem a necessidade de abrir possibilidades dialógicas de apresentar os temas que emergem da sala de aula, sistematizando e qualificando as estratégias de acompanhamento docente.

A pesquisa “Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da escola democrática”, de Arruda (2015), teve por objetivo analisar as concepções que orientam as práticas dos coordenadores pedagógicos da rede pública de Santarém, frente à efetivação da gestão democrática. Adotou-se, como opção teórico-metodológica, a abordagem qualitativa, e como procedimentos metodológicos revisão de literatura e realização de grupo focal, tendo como sujeitos os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. A pesquisa identificou que o cotidiano das coordenadoras pedagógicas é sobrecarregado de múltiplas tarefas, com uma infraestrutura de trabalho precária; as ações são direcionadas por uma agenda de atividades proposta pela instituição.

Já a pesquisa de Garcia, “O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professor” (2016), analisou criticamente situações de interação entre professores e coordenadora pedagógica, ocorridas em formação contínua, em uma escola municipal de São Paulo, para compreender como o conceito de colaboração é construído no grupo e como essa construção impacta as relações. A abordagem da pesquisa apoia-se na teoria da atividade sócio-histórica-cultural, na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração, com base no projeto especial de ação de formação continuada e registros. A pesquisa revela que a formação por meio dos

princípios colaborativos pode levar à reflexão e à ressignificação, conduzindo os participantes a criarem modos de pensar e agir.

Por fim, o estudo de Oliveira (2017), “O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente”, buscou analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos, de modo a se tornar um agente de mudanças na prática docente. A metodologia assumida foi a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos de entrevista semiestruturada e análise documental. Os sujeitos participantes são quatro coordenadoras pedagógicas e quatro professoras da rede pública municipal em escolas de educação infantil, na zona leste de São Paulo. Evidencia-se a formação continuada em serviço como um espaço permanente de reflexão e de significabilidade na ação do professor junto aos seus educandos, contribuindo para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, por meio de diferentes estratégias e instrumentos formativos.

Diante das conclusões gerais sobre as pesquisas apresentadas e estudadas, é possível concluir que o pedagogo é um agente de mudança para os processos no que concerne à aprendizagem e ao ensino. Para isso, é necessário um trabalho colaborativo entre ele e o professor. Esse trabalho de parceria pode ser prejudicado em virtude da sobrecarga de trabalho do pedagogo, que impede processos fundamentais na escola, como a mediação e o fortalecimento do relacionamento desse profissional com os professores.

É preciso reconhecer que o pedagogo tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento profissional de professores (HOUSTON, 2009), como um líder ou mentor durante o processo pedagógico, dando suporte a eles. Segundo a pesquisa de Babaoglan (2016), se o engajamento entre esses profissionais for significativo, a confiança entre eles pode ser fortalecida e, conseqüentemente, haverá melhores resultados educativos. Quando há liderança e estratégias para melhorar a confiança organizacional no processo de planejamento estratégico, as relações e o engajamento entre os profissionais na escola são melhores.

Além disso, dos 11 trabalhos, 3 pesquisas afirmam que a efetivação do trabalho em pares, de maneira reflexiva, depende da qualidade da formação continuada (ARRUDA, 2015; ALMEIDA, 2018; MUHLSTEDT, 2016). A formação é o caminho necessário para a ressignificação de práticas. Nesse sentido, acredita-se que este estudo contribuirá para entender melhor como as relações mediadoras se estabelecem na escola a partir de um contexto de formação continuada com

pedagogos. Vale ressaltar que, dentro da escola, o pedagogo tem papel de formador, mas ele também necessita de espaços formativos.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Refletir sobre o papel do pedagogo escolar demanda entender esse profissional como um pesquisador, articulador e mediador dos processos educacionais. Nesse sentido, “o trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escutá-los em todos os sentidos” (MEIRIEU, 2002, p. 83). Isto é, fundamenta-se no compromisso com o processo de aprendizagem e ensino e nas relações sociais que se estabelecem dentro da escola. É por meio de sucessivas mediações que o trabalho do pedagogo é concretizado.

Segundo Imbernón (2010, p. 32), “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula, é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”. Esse assessor externo, no contexto educacional brasileiro, pode ser representado pelo pedagogo. Sua função está em conscientizar e sensibilizar os professores quanto às suas práticas, visando potencializar o processo de aprendizagem e ensino docente e discente.

No contexto educacional atual, a evolução da ciência e das tecnologias, algumas mudanças no comportamento humano e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico, sugerem novas concepções e práticas aos profissionais da educação. Por exemplo, discutir o processo curricular e as estratégias educativas, refletir, de maneira coletiva, práticas que proporcionem experiências de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, a responsabilidade social das instituições de ensino está em “promover a síntese de informação, e apoiar a busca pelo significado por meio de processos de aprendizagem discursivos e reflexivos” (BANDURA, 2017, p. 92). Por isso, é relevante o papel do pedagogo de 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, escuta e mediação, práticas que potencializem a construção do conhecimento.

É possível ter um ensino de qualidade apenas com professores, com um trabalho único na sala de aula, porém pesquisas educacionais sugerem que os resultados são melhores quando professores e alunos contam com a presença da liderança pedagógica. Isso acontece em razão do tipo de atividade exercida pelo pedagogo, construindo e articulando uma visão conjunta da instituição (VASCONCELLOS, 2019).

Contudo, nem sempre há espaços para mediação e para a presença da liderança pedagógica na escola. Real (2018) afirma que a falta da especificidade da função do pedagogo tem criado uma crise em sua identidade profissional. A sobrecarga das funções na escola e a burocratização da função do trabalho pedagógico são barreiras que o pedagogo enfrenta diariamente, impedindo-o de desempenhar e entender a sua função articuladora do trabalho escolar, visando à aprendizagem dos alunos. Em determinadas situações, o pedagogo se torna refém das circunstâncias que envolvem o processo educativo. Por isso, a necessidade de repensar o processo educativo e de reforçar a liderança e identidade profissional do pedagogo, mesmo diante das adversidades e das novas demandas constantes da profissão.

Esse caminho de fortalecimento profissional, como apontado no estado do conhecimento, pode acontecer a partir da presença de formações continuadas significativas e da flexibilidade dos profissionais da educação. Diante disso, “a tarefa crucial do educador é desenvolver uma consciência que procure ver através da lógica da globalização destrutiva e combiná-la com qualificações críticas para resistir à retórica que ora nos satura” (O’SULLIVAN, 2004, p. 67). Uma das funções centrais do pedagogo escolar é atuar como formador dos professores, sendo um dos agentes de mudança na prática docente.

Esse profissional faz as mediações necessárias para possibilitar a compreensão dos processos que envolvem o ensino, a aprendizagem, a reflexão e o aprimoramento do trabalho coletivo. Nesse sentido, ao apoiar-se em estratégias que envolvam e estimulem o acesso ao conhecimento e que permitam o desenvolvimento global dos professores, ao explorar e refletir sobre tais implicações, o pedagogo passa a conscientizar ações que necessitam ser modificadas, pois pedagogos e “os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber; não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos; não

são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos” (NÓVOA, 1992, p. 31).

Por isso, o meu interesse em conhecer, a partir da voz do pedagogo escolar em formação continuada, como ele se identifica com sua função de mediar o processo de ensino e aprendizagem no trabalho com os professores. Este trabalho buscou compreender como as relações entre esses profissionais são estabelecidas na escola, pois esse debate possibilita identificar elementos mediadores, presentes na experiência dos pedagogos com os professores, que podem favorecer esse processo. Isso porque esta pesquisa tem como fundamento gerador que todo o trabalho pedagógico de mediação pretende auxiliar o professor a construir um sentido para sua prática e que “a ação orientadora não deve ser autocentrada, mas transitiva, propiciadora do estabelecimento do vínculo (VASCONCELLOS, 2019, p. 117)”. Desse modo, questiona-se: Como o pedagogo escolar em formação continuada compreende a mediação no processo de aprendizagem e ensino no trabalho com os professores?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente a partir de um Programa de Formação Continuada.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Verificar como ocorre o processo de mediação do pedagogo escolar no trabalho com os professores.
- Levantar as atitudes do pedagogo que favorecem o trabalho de mediação na formação dos professores.
- Descrever as ações que podem dificultar a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação foi dividida em 5 capítulos. O capítulo I consiste na apresentação e contextualização da temática desenvolvida, contendo: tema, memorial, justificativa, estado do conhecimento, problematização e objetivos.

A partir dessa contextualização, iniciam-se os capítulos de fundamentação teórica, especificamente sobre o tema abordado. Assim, o capítulo II apresenta um aprofundamento sobre o pedagogo escolar, traçando as questões históricas da formação desse profissional, suas atribuições e funções como mediador do processo de ensino e aprendizagem e sua participação na formação continuada. Por fim, o cenário em que esse profissional se encontra e os desafios atuais enfrentados por ele.

O capítulo III aborda a mediação do pedagogo escolar, considerando a mediação na relação pedagogo e professor como um processo fundamental no contexto educativo.

O capítulo IV traça os procedimentos metodológicos da pesquisa, os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa com enfoque na fenomenologia hermenêutica e destaca o contexto, participantes e instrumentos que foram utilizados na pesquisa.

O capítulo V traz a descrição, a interpretação dos dados e os resultados da pesquisa.

Por fim, o capítulo VI discute as considerações finais, apresentando as principais ideias e contribuições desta pesquisa.

2 O PEDAGOGO ESCOLAR

Este capítulo tem por finalidade contextualizar a atuação do pedagogo escolar. Para isso, utilizou os autores: Brzezinski (1996); Domingues (2014); Libâneo (2004, 2010); Orsolon (2006); Pimenta (2002, 2011); Placco, Almeida e Souza (2006, 2011); Rosa (2017) e Vasconcellos (2019). A escolha desses autores aconteceu em virtude de serem grandes referências na área e estudarem, especificamente, a função do pedagogo como gestor escolar.

Será abordado, inicialmente, o contexto histórico da função do pedagogo escolar, considerando as diversas terminologias que se atribuiu a essa profissão e os principais marcos que contribuíram para a construção social do pedagogo atualmente.

Em seguida, serão apresentadas as principais funções do pedagogo escolar em seu cotidiano, considerando-o como um agente mediador essencial para o processo de aprendizagem e ensino. Em virtude de a pesquisa ter acontecido em um ambiente de Formação Continuada, percebeu-se a necessidade de discutir o papel do pedagogo para o aprimoramento profissional dele, de sua equipe e suas possíveis consequências.

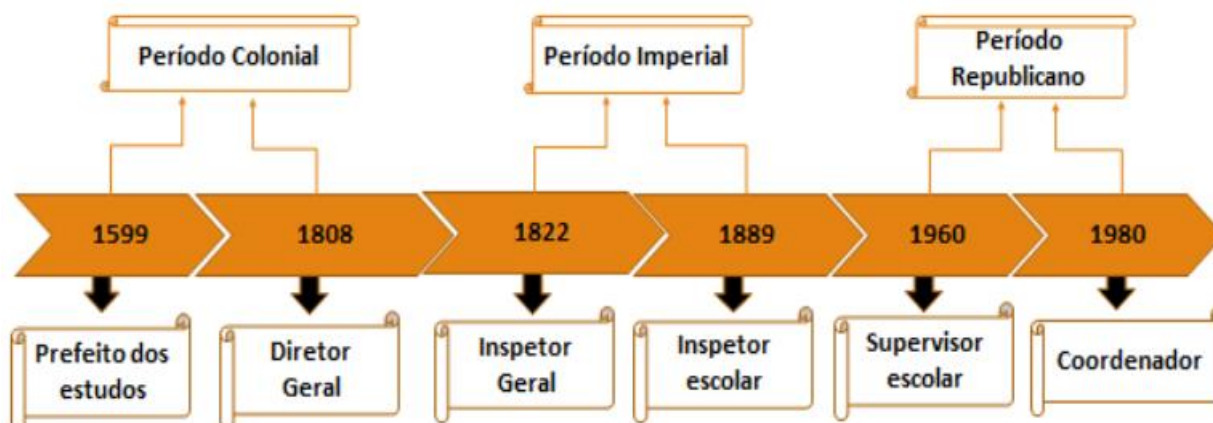
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

Este item aborda a trajetória histórica do pedagogo. A construção dessa profissão reflete uma série de transformações sociais, econômicas e políticas de cada contexto educacional. Compreender a produção histórica do ser humano é entender o porquê da configuração atual da sociedade e perceber que os fatos acontecem a partir das condições humanas e materiais próprias de cada tempo e espaço. Assim, acredita-se na importância de resgatar fatos históricos da educação brasileira que auxiliem no entendimento da função da coordenação pedagógica (DOMINGUES, 2014).

Em cada período histórico, a educação brasileira passou por transformações, assim como a função do pedagogo ao longo da história. Tais mudanças surgiram em períodos diferentes, ora devido às necessidades do mercado de trabalho, ora atendendo às demandas das políticas internas do país e ora como resultado de novas concepções e teorias da educação.

Em resumo, a Figura 1 ilustra as terminologias e o tempo histórico que representa, ao longo do tempo, a função do pedagogo.

Figura 1: Linha do tempo sobre a evolução histórica da função do pedagogo no Brasil



FONTE: BARROS (2017, p. 24).

Os primeiros indicativos de uma educação formal e institucionalizada no Brasil, nos séculos XVI e XVII, foi marcada pela educação jesuítica, uma educação doutrinal de cunho catequético. Para assegurar essa educação doutrinadora, havia formas de controle. Um exemplo disso é o *Ratio Studiorum*, um conjunto composto por 467 regras, que representava esse monitoramento sobre a educação e ditava os preceitos voltados desde o currículo à prática docente (CORRÊA; FERRI, 2016). Diante desse contexto, percebe-se a necessidade de alguém com a função de supervisionar os trabalhos escolares e monitorar a execução da proposta educativa dos jesuítas nas escolas, papel este que competia aos “prefeitos de estudos”. Com a influência da educação jesuítica e as regras propostas no *Ratio Studiorum*, é possível concluir que, desde o período colonial, havia preocupação com o controle dos processos escolares e com o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor dentro da escola.

Posteriormente, com o enfraquecimento da proposta religiosa dos jesuítas e com o crescente “desenvolvimento da indústria e do comércio e a lenta ascensão da burguesia, a municipalidade passa a assumir cada vez mais responsabilidades em relação à fiscalização das escolas” (DOMINGUES, 2014, p.35). A fiscalização visava instruir as escolas para uma homogeneização de conteúdos e das práticas escolares (DIÓGENES; PAUFERRO, 2017).

No século XVIII, Marquês de Pombal estabeleceu uma reforma educacional que proporcionou a expulsão e diminuição da educação jesuítica e, em decorrência, novas reformas no sistema de ensino, como o início da extinção do cargo de prefeito de estudos (BARROS, 2017). Com a reforma pombalina, instituiu-se uma nova estrutura administrativa de ensino: organizar a escola para servir, por exemplo, aos interesses do Estado que, nessa época, detinha a responsabilidade pelo ensino (NUZ, 2009). Saviani ressalta que, nessa fase da história, a função do supervisor

englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 2008, p. 22)

Nesse período, portanto, mantém-se a ideia de supervisão, porém, agora, sob responsabilidade do diretor geral.

Adiante, em 1854, foi constituído o cargo de inspetor geral, responsável por supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, instituições primárias e secundárias – públicas e particulares – e, ainda, coordenar os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e avaliar os livros utilizados (SAVIANI, 2012).

Com a independência do Brasil, o contexto educacional sofre novas mudanças, pois

instituiu as escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares bastante populosos, onde ainda prevalecia o modelo de inspeção baseado na vigilância e punição dos alunos. O método utilizado nessas escolas era baseado no “Ensino Mútuo”, nele, à figura do inspetor escolar, profissional responsável por todo o processo educacional, principalmente na condução da aprendizagem dos alunos (BARROS; LOPES; CARVALHÊDO, 2016, p. 57).

As ações resultantes dessa prática controladora ganhavam forma por meio da atividade de profissionais como os inspetores escolares, intermediadores entre os professores e a instância governamental. Esses inspetores fiscalizavam e controlavam o trabalho do professor, a organização escolar, identificavam problemas e supervisionavam práticas pedagógicas e administrativas (CORRÊA; FERRI, 2016).

Assim, novos debates educacionais vão surgindo. Um deles refere-se à formação de professores, que “inicia-se e toma vulto com as reformas da instrução ocorridas na década de 1920, que impulsionaram a profissionalização dos professores

formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas” (BRZEZINSKI, 1996, p. 18). Assim,

No final do Império os debates sobre a função do supervisor se tornaram mais acirradas e a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos e ao mesmo tempo as condições objetivas do capitalismo que se instalava sorrateiramente na sociedade impunha uma melhor organização dos serviços educacionais, implicando a criação de órgãos centrais e intermediários para formulação das diretrizes e normas pedagógicas, dados que contribuem para que no início do período republicano diversas reformas fossem implementadas e dentre elas o surgimento dos «profissionais da educação», isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo em uma nova categoria profissional (SILVA, 2013, p. 18).

Diante dessas transformações, observou-se a necessidade de pensar a escola com um cunho cada vez mais pedagógico, com base em uma preocupação técnica de estruturação do ensino brasileiro, resultado do movimento escolanovista. Destacase, nesse período, o movimento de implementação de universidades no Brasil, com o objetivo de profissionalizar professores.

O curso de Pedagogia, implantado em 1939, formava professores para as disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos em educação. A categoria ‘técnicos em educação’ tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos especialistas em educação. O significado de ‘técnico em educação’ coincidia, então, com o ‘pedagogo generalista’, e assim permaneceu até [...] os anos 60. (SAVIANI, 2010, p. 28)

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, promulgada em 1961, houve uma nova estruturação do ensino brasileiro, como a criação dos ministérios e tornou-se necessária a formação de agentes para operar nesses novos moldes. Os cursos de Pedagogia eram responsáveis pela formação dos pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação e exerciam diversas funções, entre elas a de supervisor escolar (SAVIANI, 2006).

O curso de Pedagogia foi organizado distinguindo-se o bacharelado, que formava o técnico em educação, e a licenciatura, que formava o professor que lecionava as matérias pedagógicas do Curso Normal, conhecido também como Magistério (ROSA, 2017, p. 34). Havia um padrão chamado “3+1”: os 3 primeiros anos constituíam a formação do bacharel em Pedagogia, técnico da educação e, depois, um ano adicional em que os profissionais eram capacitados metodologicamente para atuar na Escola Normal, onde os professores da educação básica eram formados.

É nesse cenário que começa uma preocupação maior com a profissionalização do supervisor pedagógico, pois o contexto passa a exigir profissionais com formação específica. A criação do curso de Pedagogia na década de 30 comprova essa necessidade. Além disso, esse contexto apresentava um caráter de “mensuração, de aplicação de testes psicológicos, de classificação de alunos em normais e anormais e aferição de resultados estatísticos” (ROSA, 2017, p. 34).

Nas décadas de 1960 e 1970, em virtude das consequências do regime militar e das influências internacionais, o modelo educacional sofreu transformações decorrentes da concepção tecnicista de educação. Conforme Rosa (2017, p. 36), a função da educação era “formar indivíduos aptos a contribuir com o aumento da produtividade da sociedade; definindo-se competência do indivíduo e do próprio sistema educacional”. Em virtude do mercado de trabalho e do alto desenvolvimento industrial que sofria forte influência internacional, o tecnicismo objetivava profissionais treinados e instrumentalizados para dar suporte educacional que atendesse às demandas sociais. O ensino apresentava um direcionamento com princípios na racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse sentido, o projeto educacional tinha como finalidade “preparar a força de trabalho para o processo de tecnificação, racionalização e eficiência dos processos produtivos” (ROSA, 2017, p. 35).

Com base na Lei nº 5540/68 e no Parecer nº 252/69 do CFE - Conselho Federal de Educação, o bacharelado nos cursos de Pedagogia é extinto e são criadas as habilitações de supervisor, orientador ou administrador escolar, priorizando a formação de especialistas em assuntos educacionais. Agora, o curso passaria a ser de 4 anos e, ao final, o estudante poderia escolher uma das habilitações ofertadas. Assim, estaria apto a lecionar em cursos de formação para o magistério e a atuar no ensino primário, além de exercer a função referente à habilitação escolhida.

Nesse contexto, havia uma fragmentação das tarefas do pedagogo, suprimindo a crítica anterior que se formavam profissionais generalistas. Por outro lado, com as habilitações, havia uma separação das atividades, direcionando a profissão para um perfil um pouco mais específico.

Aos administradores escolares, cabia a responsabilidade de gerir as questões administrativas da escola, num trabalho de auxílio à direção da escola. Já os orientadores estavam envolvidos da responsabilidade de aplicar testes vocacionais, e além destes testes, cabia aos orientadores a função de desenvolver um trabalho com o aluno e com as famílias, principalmente com aqueles que apresentavam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Por fim, os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Tinham a função de analisar os planos de aula, bem como acompanhar o desenvolvimento de suas aulas. (CÔRREA; FERRI, 2016, p. 48)

Essa proposta de trabalho alterou o papel do pedagogo nas escolas e, conseqüentemente, as políticas educacionais e a organização do trabalho pedagógico na escola.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta de forma mais clara a especificidade da formação do pedagogo:

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

Em 2006, com a Resolução CNE/CP nº. 01, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. No texto das diretrizes, ficou evidente que a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia deveria integrar em uma única formação as mais diversas áreas, como a docência e a gestão escolar.

Após 13 anos de uma formação unitária, em dezembro de 2019, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Esse último documento atualiza e revisa a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, levando em conta a legislação vigente, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A BNCC (BRASIL, 2019) é um documento que guia a produção dos currículos de todas as escolas brasileiras; determina as competências gerais e específicas, as

habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Ao considerar as novas propostas da Base Nacional Comum Curricular, surgiu a necessidade de pensar em novos modelos de formação de professores, priorizando, em sua formação inicial, um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência (BRASIL, 2019, p. 16).

Isso quer dizer que toda a base inicial do curso de Pedagogia terá como foco a docência. Após essa primeira formação, será escolha do estudante fazer uma extensão para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em direção de ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

(a) cursos de graduação em Pedagogia que ofereçam aprofundamento de estudos nas áreas referidas, com uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas;

(b) cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas mencionadas, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. O aprofundamento de estudos será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. Vale salientar que, para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 2019, p. 28).

Diante da complexidade da educação brasileira e das questões emergentes, essa proposta pode garantir um fortalecimento quanto à identidade do curso de Pedagogia, assim como o resgate do magistério, pois qualifica o profissional docente, e exige ainda mais daqueles que têm interesse em atuar na área de gestão. A diretriz ressalta que para se tornar gestor, esse profissional também precisa passar pela docência, como áreas que se integram. Então, além do curso inicial de licenciatura, para ser gestor, será necessário realizar um aperfeiçoamento.

Ainda há alguns debates e dúvidas sobre essa nova diretrizes, mas é possível afirmar que a profissão do pedagogo ainda está sendo discutida. O contexto e os marcos históricos de cada época acarretaram modificações na legislação e na profissão do pedagogo. Sabe-se que essa é uma profissão que possui compromisso social, ético, político e humano, capaz de promover mudanças no âmbito educacional.

No âmbito das políticas públicas de formação e de atuação do trabalho dos pedagogos precisa-se considerar que a formação de qualidade na escola relaciona-se com a implementação de plano de carreira e salário digno para os profissionais da educação. Para tanto, defende-se, como proposição, além de outras importantes ações educacionais, o provimento de recursos financeiros que transformem as condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a criação de uma estrutura organizacional capaz de ampliar o número de profissionais e de pedagogos nas escolas e valorizar a carreira docente. (ROSA, 2017, p.132)

Os debates que envolvem a escola e a profissão do pedagogo geram constantes questionamentos políticos e pedagógicos. Esse questionar inclui novas políticas públicas, melhores condições de trabalho, recursos, formação continuada de qualidade, entre outras medidas. Por fim, O'Sullivan (2004, p. 67) ressalta que “para enfrentar as tarefas educacionais no nosso tempo, temos de levar em conta a posição do educador neste momento histórico”.

Atualmente, no contexto atual na educação brasileira, o pedagogo apresenta algumas funções, apresentadas no item a seguir.

2.2 O PEDAGOGO ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES

A educação brasileira vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas. Atualmente, percebe-se a necessidade de novos procedimentos educativos que atendam à demanda social atual, como uma formação que priorize o trabalho coletivo e uma educação mais humanizadora, que considere o desenvolvimento integral dos sujeitos. Uma formação mais humana promove o desenvolvimento e o aprimoramento das relações no e pelo coletivo (SOUZA et al, 2019).

Esse tipo de formação privilegia valores e atitudes, quanto ao ser, ao sentido social dos saberes e às responsabilidades para com os outros. Constrói-se em um pensar sobre as questões e fatos de modo crítico, em direção a uma posição autônoma do pensamento (GATTI, 2017).

Por isso, a importância dos profissionais da educação, em especial o pedagogo escolar, uma vez que cabe a ele a organização e gestão do trabalho

pedagógico, visando a uma formação aliada à conscientização das condições sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Libâneo (2010) afirma que o curso de Pedagogia constitui a formação inicial do pedagogo no Brasil e forma um profissional qualificado para atuar em vários campos e instâncias que envolvam os conhecimentos pedagógicos. Dessa maneira, esse profissional está capacitado a atender às demandas socioeducativas que gerem uma escola. Mas como? Libâneo (2004, p. 183) apresenta doze principais atribuições da função do pedagogo. São elas:

1. Responder por todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino-aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnóstico e projetos para a elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento do plano de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação de aprendizagem, diagnóstico de aprendizagem etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter-relação de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Nota-se que o pedagogo tem muitas atribuições e suas ações estão diretamente relacionadas ao caráter pedagógico da escola. A especificidade da atuação pedagógica dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, esta dissertação foca na função do pedagogo como mediador dos processos de aprendizagem e ensino, já que o ensino e a aprendizagem são elementos citados mais de uma vez nas doze atribuições do pedagogo. Esse profissional acompanha,

orienta e medeia os professores em suas práticas educativas, visando a uma aprendizagem discente significativa. Para que isso se efetive, o pedagogo propõe espaços de formação continuada; orienta, acompanha e supervisiona didaticamente os professores; elabora em conjunto o projeto político-pedagógico; planeja reuniões; atenta-se aos resultados da avaliação, entre outras ações.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/PR, no Decreto nº 1.312 de 2016, estabelece 24 atribuições do cargo de pedagogo. Como este trabalho enfatiza a relação entre pedagogo e professor, destacam-se 9 atribuições que se aproximam dessa temática:

- 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.
- Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade.
- Orientar e acompanhar os/as professores/as em relação ao planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo.
- Coordenar e orientar os processos de seleção e utilização de materiais didático-pedagógicos, respeitando critérios previamente estabelecidos.
- Organizar e coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, reuniões pedagógico-administrativas, conforme calendário da unidade.
- 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.
- Coordenar processos de avaliação da aprendizagem visando o atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.
- Orientar e acompanhar, em conjunto com os/as profissionais da unidade, os processos e registros de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos (as) educandos (as) conforme necessidades da etapa e modalidade (CURITIBA, 2016).

De acordo com Barros (2017), a principal atribuição do pedagogo diz respeito à assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a conhecer, construir e conduzir situações de aprendizagem que atendam às especificidades educacionais dos alunos. Além disso, é de sua responsabilidade assegurar o desenvolvimento profissional do professor.

Isso pode acontecer, como estabelecido pela RME, por meio do trabalho conjunto e democrático com os profissionais da educação: no acompanhamento do planejamento; na execução e avaliação do trabalho educativo; na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico; na seleção e utilização de materiais didáticos; na

elaboração de reuniões pedagógicas; nos processos de formação continuada realizados na própria escola; no acompanhamento dos registros de avaliação da aprendizagem etc..

Vale ressaltar que, na proposta da Rede, o pedagogo também é responsável por proporcionar momentos reflexivos para o compartilhamento de experiências. Esses momentos podem acontecer nos momentos de hora-atividade, que pode ser definida como:

tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino onde o profissional esteja suprido, em horário normal das aulas a ele atribuído. (PARANÁ, 2015, p. 2)

Essa prática do pedagogo junto aos professores configura-se em ação mediadora entre o conhecimento, o currículo, o ensino e a aprendizagem. Os pedagogos são aqueles que têm incorporado em suas funções as características de organização do trabalho pedagógico, sendo elo e articulador das práticas docentes, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação que a escola assume com a comunidade. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Se as atividades que competem ao pedagogo estão relacionadas à assistência aos professores no que concerne às práticas pedagógicas e didáticas, é de sua alçada auxiliar o docente em sala de aula, no planejamento das atividades, na organização do conteúdo e das metodologias, isto é, em orientações e intervenções que contribuam para a aprendizagem significativa dos alunos.

Para a efetivação do trabalho pedagógico, segundo Orsolon, “a mudança na escola 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 as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho” (ORSOLON, 2006, p. 21). Diante disso, o pedagogo contribui também para o trabalho coletivo da escola, pois, acredita-se que a coletividade pode gerar melhores práticas. Quando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compartilham experiências no grupo, podem promover uma reflexão mais embasada. Assim, o trabalho pedagógico deveria ser concretizado no coletivo.

A relação que se estabelece entre pedagogo e professor é de parceria, pois ambos têm como elemento norteador garantir a aprendizagem discente. Segundo

Libâneo (2004) o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Diante das diversas funções que se espera desse profissional, desde as atribuições administrativas até as pedagógicas, pode-se perceber a enorme responsabilidade dele no espaço escolar, uma vez que “cabe a este profissional da educação que atua como técnico-pedagógico as decorrências dessas atribuições, que envolvem a definição nomeadamente de suas funções numa gama de atributos nos quais qualquer ser humano não daria conta” (CORRÊA, 2016, p. 79).

Para Corrêa, esse contexto atual do pedagogo é “amplo, difuso, imperioso”, como citado no Decreto nº 1312, de 2016. As “tarefas típicas” dos pedagogos são inúmeras e esse fato faz com que elementos negativos sejam incorporados à sua identidade profissional, fragilizando-a e tornando-a indefinida. Por isso, o pedagogo recebe alguns rótulos depreciativos, como o “faz tudo”, o “mil utilidades”, entre outros (CORRÊA, 2016, p. 80).

Atualmente, o pedagogo “vive crise de identidade”, pois, em seu cotidiano, realiza atividades que fogem da sua principal função de apoiar e mediar o processo de aprendizagem e ensino. Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem, como: atentar-se às questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, resolver problemas dos discentes e docentes, entre outras (REAL, 2018; DOMINGUES, 2014; ROSA, 2017).

Nesse sentido, a mediação do ensino e da aprendizagem não acontece. Esta dissertação defende que o papel do pedagogo como mediador da educação escolar é base para a sustentação pedagógica, objetivando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Orsolon (2006, p. 18):

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

O pedagogo é o profissional que investe de maneira significativa na formação humana dos professores e alunos. Além disso, busca novos referenciais para qualificar sua ação, a fim de uma atuação dinâmica, consciente e responsável, rumo à transformação e à inovação educacional.

Libâneo afirma que “o processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social, precisamente por ser dirigido pedagogicamente” (2011, p. 70). Em consequência, a prática educativa se desenvolve na mediação pedagógica para “determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo”.

Outro ponto relevante sobre a função do pedagogo é abordado por alguns autores, como Pimenta (2005), Libâneo (2010), Almeida; Placco (2011), ao defenderem que a principal atribuição desse profissional está em assegurar a reflexibilidade em sua equipe. O ponto central é formar pedagogos e professores cada vez mais reflexivos sobre suas práticas. A reflexão é um importante caminho para superação da racionalidade técnica, pois, “o profissional reflexivo constrói seu próprio conhecimento profissional, incorpora e transcende o conhecimento da racionalidade técnica, transforma o que já sabe e cria novas possibilidades adequadas às situações” (CRUZ, 2011, p. 75).

Diante disso, o pedagogo “ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência” (VASCONCELLOS, 2019, p. 132).

O trabalho pedagógico não se refere apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”. Essa percepção orienta o trabalho educativo para as finalidades políticas e sociais anteriormente e intencionalmente almejadas pelo grupo (LIBÂNEO, 2004).

Mediante à complexidade do trabalho pedagógico e das muitas atribuições que compete ao pedagogo, é necessário que esse profissional seja recolocado sob uma perspectiva que reelabore seus saberes e fazeres, que ressignifique o sentido de ser e estar na escola (CORRÊA, 2016). Por isso, a necessidade da formação continuada no processo de atuação e reconstrução dos pedagogos, pois acredita-se que, nos momentos formativos, o pedagogo e os professores conseguem ressignificar seus saberes, visando a práticas cada vez mais reflexivas e intencionais.

Se o pedagogo é um profissional que estuda, articula e orienta os processos educacionais nas escolas junto aos professores, entende-se que ele deve receber formação continuada que proporcione o ressignificar dos saberes e a reconstrução de sua identidade na escola, objetivando melhorias no processo de ensino e aprendizagem. A flexibilidade e o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos acontecem mediante à formação continuada. A seguir, destacamos alguns aspectos sobre a formação continuada do pedagogo escolar.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR

A necessidade de estudar a formação inicial, assim como a continuada, está em desenvolver nos profissionais da educação habilidades necessárias para que sejam capazes de transformar as realidades escolares. Nóvoa (2017) afirma que propostas de formação continuada que atendam à dinâmica tão presente no século XXI devem favorecer a reflexão contínua sobre a prática, baseada nas demandas que surgem no dia a dia dos professores, dos pedagogos e de todos os envolvidos com a educação, que está em constante processo de formação.

Vasconcellos (2019) corrobora com a proposta de Nóvoa (2017), quando destaca a necessidade de investir em formações reflexivas e em formações no próprio local de trabalho.

A escola não pode ser vista apenas como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isso. (VASCONCELLOS, 2019, p.179)

Para esses dois autores, a escola é o principal espaço de formação. É dentro desse contexto escolar que a formação permanente deve acontecer. Além disso, Vasconcellos enfatiza a necessidade de um trabalho coletivo; tanto o professor quanto o pedagogo não trabalham de forma isolada.

Nesse sentido, é fundamental que o pedagogo saiba mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação, não apenas com o objetivo de atingir os alunos, mas também sua equipe de professores. A Formação Continuada “se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam

constantemente. A realidade muda, e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ser ampliado sempre” (CHRISTOV, 2008, p. 10).

Entende-se por formação continuada “um processo permanente articulado às questões teórico-práticas vivenciadas no seu cotidiano, [...] entende-se esse processo formativo como um desafio para essa compreensão da realidade e busca de alternativas para sua transformação” (KLAMMER, 2016, p. 177). Além disso, a formação continuada é entendida como “continuidade à formação inicial, como uma forma de possibilitar o aperfeiçoamento profissional, suprir as deficiências da formação inicial, garantindo a qualidade no processo de ensino e aprendizagem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A formação continuada tem por finalidade fazer com que os profissionais da educação aprimorem seus saberes e suas práticas. Segundo Nóvoa (1992, p. 50), “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e o reorientar”. Desse modo, considera-se que, no processo de busca pela qualidade de ensino, a formação continuada dos professores pode ser um elemento fundamental para a reflexão acerca das ações do trabalho pedagógico realizado na escola. Por isso, destaca-se o papel do pedagogo como um dos atores no processo de qualificação docente.

Como salienta Candau, “a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (1996, p. 149). O pedagogo, ao refletir sobre sua prática, torna-se um pesquisador ativo que investiga suas ações, a fim de potencializar sua ação pedagógica.

Se forem efetivas e relativas às práticas cotidianas, as formações contribuem, diretamente, para o crescimento intelectual dos professores, diretores e pedagogos. Portanto, surge a necessidade de se pensar programas de formação continuada que, além de instrumentalizar o pedagogo e o docente em relação ao reconhecimento e possibilidades de utilização de estratégias e técnicas de ensino diferenciadas, permitam aos educandos exercer autonomia, curiosidade, ousadia, determinação e colaboração (PORTILHO; BATISTA; REAL; BRANCO, 2017). Esse exercício constante de reconhecimento do trabalho pedagógico pode aumentar a capacidade de realizar diferentes tarefas, adaptar-se a situações inesperadas, superando os

modelos mentais rígidos e automáticos que, em sua maioria, são pouco eficientes (BATISTA; PORTILHO, 2020).

Adiantando, a pesquisa em campo também revelou críticas com relação à Formação Continuada e capacitações isoladas, os participantes evidenciaram que as formações fogem da necessidade dos pedagogos e professores e se distanciam da realidade dos pedagogos e professores. Vale ressaltar que as práticas diferem em cada sujeito e contexto, por isso as críticas às formações que não considerem as reais dificuldades do contexto escolar.

A formação continuada permite aos indivíduos se reconhecerem como sujeitos do próprio conhecimento e refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando “o desenvolvimento de competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 66).

A formação continuada é uma das ferramentas tanto para a sensibilização e conscientização dos pedagogos e professores em relação às suas práticas quanto para a tomada de decisão em direção à potencialização das aprendizagens discentes (PORTILHO; BATISTA. REAL, 2018).

Diante disso, o pedagogo é um agente fundamental para garantir encontros produtivos que levem sua equipe a constantes reflexões e a novas atitudes. Isso acontece, conforme Orsolon (2006, p. 20), na medida que as relações individuais e sociais se estabelecem em “um processo que aponta dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e o outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada”.

Quando o pedagogo planeja suas atividades e ações, conscientemente e intencionalmente, atribui sentido ao seu trabalho (dimensão ética). Sua ação, que envolve outros sujeitos e outros resultados (dimensão política), passa a ter uma finalidade no contexto escolar. Esse processo de planejamento carrega valores, atitudes e intenções, portanto, a consciência de sua sincronicidade. Essa atitude gera novas consciências, novas necessidades que podem propiciar novas construções e novas transformações.

As ações do pedagogo estão pautadas nas dimensões ética e política e têm como objetivo possibilitar a melhoria de sua prática e a do docente, a fim de torná-la

significativa. O pedagogo propicia “condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas” (GARRIDO, 2008, p. 9).

Uma das intenções da formação continuada está na constante atualização profissional necessária a realidade dinâmica da escola. Alguns autores, como Gatti (2011) e Garcia (1999), discutem que a formação continuada vem para suprir uma formação inicial precária. Porém, nem sempre são formações que objetivam aprofundamento ou ampliação do conhecimento.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Existem muitas críticas e limites quando o assunto é formação continuada. Mas, dependendo do modo como é planejada e executada, pode ser uma ferramenta de conscientização. Por isso, defende-se uma formação que “pode e deve ocorrer no próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico” (GEGLIO, 2008, p. 115).

Existem outros elementos que podem interferir no desenvolvimento profissional de pedagogos e professores, como condições de trabalho oferecidas aos educadores; desvalorização do trabalho; falta de incentivo governamental e da equipe pedagógica e as próprias atitudes dos profissionais diante da sua realidade. Fursi salienta:

Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual e coletivo de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (2008, p. 23)

Diante disso, uma formação bem-sucedida envolve toda a equipe pedagógica, principalmente quando liderada e guiada pelo pedagogo que, ao mesmo tempo que forma, deve ser formado. A ideia está em uma formação que promova experiências para que os pedagogos e professores sejam valorizados, que dialoguem sobre os conhecimentos práticos e teóricos, troquem experiências e superem práticas isoladas e descontextualizadas.

Para efetivar a mobilização pedagógica, Garrido (2008, p. 10) cita algumas atitudes que acarretam mudanças.

Mudar as práticas pedagógicas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de diferentes visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes e isso, pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

O campo educacional também sofre mudanças, pois, conforme o avanço da sociedade, as relações na escola também são transformadas. Portanto, os profissionais da educação precisam adaptar-se às exigências da contemporaneidade, sendo mais observadores e capazes de acreditar na mudança.

A partir do fortalecimento da identidade pessoal e profissional do pedagogo, é possível que esse profissional reconheça as adversidades e trabalhe coletivamente em propostas superadoras. A maior conquista do pedagogo ocorre quando, na ação coletiva com os professores, ele deixa de ser ensinante e passa a ser aprendiz, rumo à melhoria do trabalho pedagógico (CAMPOS; ARAGÃO, 2012). Essa é uma das grandes mudanças para um trabalho coletivo.

Para Domingues (2014, p. 72), a formação continuada implica em 4 eixos principais. O primeiro diz respeito à organização do tempo/espço na escola para desenvolver o processo de formação. O segundo refere-se à aproximação dos envolvidos com as necessidades formativas da escola. O terceiro é a corresponsabilidade dos professores pelo desenvolvimento profissional. O quarto eixo destaca o investimento em um profissional capaz de promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de “receitas de atividades”. Diante dessas implicações, o autor ressalta o caráter de um trabalho pedagógico coletivo e cooperativo que não foque, exclusivamente, no treino ou na mera apresentação de informações. Salienta, ainda, que a formação continuada deve acontecer na própria escola, ou que sejam formações que conduzam os envolvidos

aos saberes reflexivos de sua prática e às necessidades reais de cada professor e instituição.

Zeichner (2008, p. 545) alerta para o fato de que, muitas vezes, a reflexão é vista como um fim em si mesma, “desconectada de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas”. Desse modo, afirma-se, erroneamente, que “se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais”.

Pelo contrário, a reflexão objetiva superar a racionalidade técnica, ou seja, ultrapassar a relação mecanicista entre o conhecimento técnico e científico que se manifesta nas práticas na sala de aula e nas formações. Assim, surge a necessidade de novos instrumentos teóricos e práticos que sejam “capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas para a produção e a mobilização dos saberes na/para a docência” (SANTOS, 2013, p. 91).

Assim como Zeichner (1995), Schön (1995) critica a racionalidade técnica e a incapacidade desse modelo em lidar com o inesperado e resolver problemas cotidianos dos profissionais, uma vez que foca no movimento positivista da prática. Nesse caso, a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema, feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica (SCHÖN, 2000).

Em relação à superação da racionalidade técnica do profissional reflexivo, para Pérez Gómez (1995, p. 369), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”, ou seja, a reflexão é um mecanismo que permeia a prática dos professores e suas experiências de vida e não se limita ao refletir por refletir.

Diferente de Schon e Pérez Gomes, Zeichner (2008) concebe a reflexão de maneira mais global, isto é, como uma prática pensada na coletividade, numa tendência mais social; não como uma atividade individual, mas no âmbito das relações sociais que ultrapassam os muros da escolas. Nesse sentido, o professor não somente auxilia o aluno na construção do seu próprio conhecimento, mas também questiona a realidade social, em busca de uma sociedade mais justa e humana. Isso só acontece quando a formação é pensada coletivamente, de forma emancipatória, diminuindo as injustiças e desigualdades presentes na sociedade.

Schön (2000) apresenta um novo formato para a formação de professores, objetivando uma formação que se efetive a partir da prática reflexiva dos docentes. Dessa forma, ele apresenta alguns pressupostos para ação do professor reflexivo, por meio da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação

Quando o professor reflete na ação, torna-se um pesquisador no ambiente educativo. Sendo assim, ser professor reflexivo, investigador, aprendiz e pesquisador pressupõe a compreensão dos saberes profissionais que embasam a sua prática pedagógica (PÉREZ GOMES, 1992).

Mesmo que Schön, Perez Gomes e Zeichner apresentem diferentes perspectivas, há pontos comuns no pensamento desses autores. Um deles é que, no contexto atual, há necessidade de um profissional reflexivo, que busca solucionar a limitação da racionalidade técnica, rumo à emancipação e à transformação social.

A pesquisa de Zeichner caminha em uma direção similar à de Schön, entretanto, a primeira expande o conceito de professor reflexivo. Ambos os autores apontam para a necessidade de uma prática reflexiva em detrimento de um modelo que privilegia o tecnicismo e o racionalismo. O modelo clássico de formação, apesar de possuir alguns pontos positivos, mostra-se insuficiente perante os desafios da prática cotidiana dos profissionais da educação.

A ideia de professor reflexivo supera os limites impostos pela racionalidade técnica – consequência de uma história segregada e positivista – porque direciona-se à formação de saberes fundamentais à prática docente e à transformação social.

Uma formação de professores que procura salientar escolhas conscientes, mais do que o direcionamento a instrumentos prontos, visa promover nos envolvidos uma atitude reflexiva de tomada de consciência de seus saberes e valores em relação à profissão e à prática.

Nóvoa (1992, p. 34) afirma que a identidade do professor “é um lugar de lutas e conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar”. A construção da identidade docente necessita de tempo para acomodar inovações, assimilar mudanças e repensar a prática, num processo de autoconsciência sobre ações e motivações para essas ações. Ainda, conforme o autor, entende que “a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (2002, p. 36).

Em seu trabalho, o pedagogo transita como articulador, formador, transformador e mediador.

- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as 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 da sua prática. (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 39)

E como mediador, cabe a esse profissional tomar atitudes intencionais voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem de si, dos professores e dos alunos.

Com relação à legislação brasileira, a formação é uma ferramenta garantida por lei. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), no artigo 62:

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)

Outro documento importante, a Resolução nº 02 CNE/CP, de 1º de julho de 2015, trata da formação continuada dos 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)

Diante das várias mudanças ocorridas na legislação, a formação continuada ganha em destaque. Sendo assim, a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior. Cabe destacar que essas diretrizes apresentam um elemento novo em relação à anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar a formação continuada dos professores, considerada um elemento fundamental para o bom exercício profissional. As DCNs defendem, ainda, que a valorização dos profissionais da educação básica depende da articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a carreira, os salários e as condições de trabalhos.

O contexto escolar é marcado por conflitos, tensões e contradições. Essas características resultam da maneira como a educação pública se constitui. Por isso, não se pode atribuir o fracasso e/ou o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem exclusivamente aos sujeitos envolvidos, visto que é preciso considerar também a dimensão ideológica e sociológica que transita nas instituições educativas. (SOUZA et al, 2019).

Diante disso, tem se evidenciado na literatura que nem sempre as escolas apresentam bons resultados, com a justificativa de que os alunos não se interessam; os professores não ensinam; os gestores não agem; as famílias são desestruturadas; não há incentivo governamental; as formações não são suficientes (SILVA; MONTEIRO, 2017).

Essas concepções, por sua vez, passam a se constituir como “justificativa” da má qualidade do ensino público que recai sobre a memorização e reprodução dos conteúdos e não em ações educativas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico como capacidade de compreensão de si, do mundo e das relações. Libâneo (2016) afirma que uma escola democrática voltada para uma emancipação humana trabalha com conhecimentos práticos e teóricos e proporciona condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Nesse sentido, os processos educativos objetivam o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

É preciso lembrar que a educação, no sentido mais completo da formação humana, não é apenas um processo que conduz ao domínio intelectual. Mais do que isso, é preciso considerar processos e atitudes que superem as tensões e contradições presentes na escola. Por isso, destacam-se alguns desafios do trabalho pedagógico.

2.4 DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O cenário social atual é marcado por muitos conflitos e dilemas que refletem no cotidiano da escola. Portanto, compreender as condições e as adversidades da educação torna-se uma necessidade presente. “Redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura” (GATTI, 2017, p. 723).

O *locus* do trabalho do pedagogo, bem como a construção de sua identidade profissional, atualmente, são alvos de discussão em muitas pesquisas, uma vez que ainda não há absoluta clareza do papel desse profissional na escola. Isso se dá em virtude das várias atribuições que devem ser desenvolvidas pelo pedagogo no espaço escolar. Tais conflitos são também decorrentes da história da educação brasileira, que ora generalizou, ora segregou a formação do pedagogo. Em virtude dos equívocos históricos em reação à formação do pedagogo, o foco do trabalho pedagógico foi deslocado e a função desse profissional foi descaracterizada. Por isso, ele é, muitas vezes, visto como o burocrata, o disciplinador de alunos, o fiscalizador de professores e/ou o profissional multitarefa (MUHLSTEDT, 2016).

Porém, o pedagogo caminha para a superação dessas adversidades, uma vez que também é o responsável pela sua identidade. Portanto, cabe a ele criar condições de realizar seu trabalho com qualidade, sem se perder em tarefas burocráticas e em suas diversas atribuições, que não contribuem para o processo de produção do conhecimento no interior das instituições. Muitas de suas ações dependerão da forma como organiza o trabalho pedagógico.

Sobre os afazeres burocráticos, o pedagogo depara-se com uma diversidade de situações que muitas vezes o impedem de ir além: preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, prestação de contas, entre tantas outras atividades relacionadas à rotina administrativa da escola. Por isso, são inúmeros os desafios da prática pedagógica. Dentre eles, a rotina acelerada e a burocratização do trabalho pedagógico; pouca formação continuada reflexiva para os próprios pedagogos; insuficiência de trabalho coletivo na escola e indefinição ou falta de identidade profissional.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se ao trabalho acelerado do pedagogo escolar. A falta de especificidade de sua função, o acúmulo de atribuições e de responsabilidades têm provocado crises de identidade (ARRUDA, 2015; REAL, 2018; DOMINGUES, 2014).

Suas várias atribuições acabam ocasionando a “disfunção” do pedagogo, sendo caracterizado no interior das escolas como o “apagador de incêndio”, o “faz tudo”, o “inspetor de aluno”, entre outras denominações (NEGOSEKI, 2018).

Esse profissional transita pelos espaços “entre”, articulando as diferentes relações que se estabelecem na escola. Dentre essas relações, destaca-se a relação pedagogo e professor. Por isso, a necessidade de esse profissional desenvolver

projetos integradores de formação para que tanto o pedagogo como os professores repensem práticas e saberes escolares e pensem juntos em possibilidades para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas estão no cerne do papel social da escola, uma vez que “a qualidade da educação escolar repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se)” (GATTI, 2013, p. 55).

Assim, se faz necessário que, cada vez mais, o pedagogo e “o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53).

O segundo ponto diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação. Quando se fala sobre a qualidade da educação escolar se faz necessário um olhar para as relações formativas na escola. Para isso, é preciso profissionais bem formados dentro das configurações sociais e demandas atuais; profissionais capazes de colocar em prática ações conscientes e transformadoras.

Práticas formativas são processos de grande importância; práticas pensadas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo (GATTI, 2013). Essas ações dependem de um trabalho colaborativo. O pedagogo não é agente isolado na escola e não é o único responsável pela efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. As práticas educativas devem ser pensadas coletivamente.

Formar não é apenas depositar conteúdo em uma relação unilateral. Formar é aprender em pares. Os saberes não são construídos de forma isolada; são partilhados e transformados conforme as experiências. Por isso, a formação necessita de diálogo entre os pares (LAUXEN; PINO, 2018), ou seja, desenvolver um princípio relacional entre os sujeitos que, em meio a inseguranças, incertezas, fragilidades e angústias do trabalho educativo, possam abrir espaço para a construção reflexiva e coletiva de suas práticas.

Pode-se afirmar que a formação implica a construção de uma relação com o conhecimento, na qual ensinar e aprender transformam o sujeito (FURLANETTO, 2012). A função de quem coordena a formação continuada é de alguém que está junto e pensa junto, que acompanha o processo formativo. Por isso, a importância de reunir pequenos grupos para trocar experiências, discutir, pensar, criar possibilidades e compartilhar ideias para melhorias do trabalho pedagógico. Furlanetto (2014, p. 75), com base em sua prática profissional como coordenadora, compartilha sua vivência

afirmando que “era como se emprestássemos uns aos outros nossas experiências, para que pudéssemos ir além das possibilidades individuais de respostas”.

O pedagogo e o professor trazem consigo suas angústias, dificuldades, limitações e, mesmo tendo sentimentos individuais, a solução está sempre no trabalho coletivo, porque o trabalho individual se alimenta do trabalho coletivo. Para o pedagogo exercer essa função formativa e colaborativa, é necessário que ele entenda que “a identidade é sempre um processo de construção, pertencimento e posicionamento” (REAL, 2018, p. 31). A ideia de pertencimento está em o pedagogo entender seu contexto, seu papel profissional e se envolver cada vez mais no trabalho pedagógico.

O pedagogo está sobrecarregado de funções que, muitas vezes, poderiam ser designadas a outros colaboradores escolares ou repensadas, mas isso não acontece, talvez porque ele não reconhece sua identidade no âmbito escolar ou pela falta de colaboração entre os profissionais na escola. Outro fator responsável pela falta de identidade desse profissional são as poucas formações existentes para a função do pedagogo, o que torna seu trabalho algo isolado e pouco investigado.

No âmbito das políticas públicas de formação e de atuação do trabalho dos pedagogos precisa-se considerar que formação de qualidade na escola relaciona-se com a implementação de plano de carreira e salário digno para os profissionais da educação. Para tanto, defende-se, como proposição, além de outras importantes ações educacionais, o provimento de recursos financeiros que transformem as condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a criação de uma estrutura organizacional capaz de ampliar o número de profissionais e de pedagogos nas escolas e valorizar a carreira docente. (ROSA, 2017, p.132)

A organização da educação básica sofreu modificações; os segmentos sociais que nela se inserem mudaram assim como as concepções de aprendizagem. Essas mudanças geram atitudes mais definitivas e desafiadoras aos processos formativos, já que exigem atenção às relações complexas e transitórias da sociedade, que também estão presentes na escola.

Uma das mudanças que este trabalho defende está nos modelos de formação apresentada aos profissionais da educação. Conforme Behrens (2000), nas capacitações “em pacotes ou em massa”, os professores não são ouvidos sobre suas angústias, dificuldades e expectativas. São propostas autoritárias e até abrem discussões, porém sobre eles e não com eles. Ao chegar de volta à escola, o professor

que recebeu esse “pacote” sente dificuldade em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola.

Compreender as expectativas e as angústias dos pedagogos e professores enquanto partícipes do processo educativo é o ponto central para entender novos modelos de formação continuada que não sejam planejados e executados de “cima para baixo”. A formação “acontece em meio a outras aprendizagens, em circunstâncias diversas e, até mesmo, de forma subjetiva. Temos visto que a sociedade educacional prioriza encontros, seminários e cursos que valorizem conteúdo sem ação direta, consciente e autorreguladora das partes envolvidas na ação” (PORTILHO; PAROLIN, 2008, p. 81). A formação continuada é um momento de autoavaliação dos conhecimentos e das estratégias de ensino, no qual tanto o pedagogo como o professor abrem espaço para construir sua autonomia profissional.

Segundo Nóvoa (1992, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. Nesse sentido, a formação continuada se torna um instrumento para a transformação e para a consolidação das relações estabelecidas na escola. Além disso, o contexto condicionará as práticas formativas, pois, de modo geral, o que se observa em programas de formação continuada que visam atingir grande número de professores é que, na prática, não traduzem o aprendido nas situações pontuais de aprendizagem.

Diante disso, o maior desafio do pedagogo formador está em, mesmo diante dos desafios do trabalho pedagógico, desenvolver uma formação continuada que ressignifique as práticas docentes, por meio de propostas bem intencionais e claras. Necessita-se, assim, alicerçar-se em uma formação que considere a realidade de cada contexto escolar e que possibilite análises mais profundas e coletivamente construídas.

Considerando a formação profissional e a realidade do contexto escolar, existe a necessidade, cada vez mais constante, de pensar nos processos de aprendizagem e ensino e, conseqüentemente, do papel do pedagogo enquanto mediador dos processos escolares. O próximo capítulo apresenta a função do pedagogo enquanto mediador e responsável pela questão didático-pedagógica no trabalho com os professores.

Quando o assunto é aprendizagem, professor e aluno aparecem como grandes referências, principalmente o aluno. Porém, antes mesmo de se chegar à

aprendizagem discente que acontece, por exemplo, em sala de aula, existem muitos processos anteriores, como o trabalho pedagógico presente na escola como um todo. Por isso, a importância do pedagogo escolar, aquele que articula, medeia e orienta os processos educativos. Essa intencionalidade pedagógica, construída coletivamente, é fundamental para a garantia de processos educativos cada vez mais eficazes. Esse olhar para a prática do pedagogo escolar está em recolocar a mediação e a o caráter pedagógico como foco do processo educativo.

3 O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este capítulo tem por finalidade apresentar diferentes concepções e perceptivas da mediação. O objetivo da pesquisa está em analisar criticamente a mediação entre o pedagogo e o docente, a partir de um Programa de Formação Continuada. Para isso, utiliza-se como base autores que são referência nessa área, como Buber (2001, 2014), na perspectiva filosófica; Vygotsky (2008, 2018, 2009) na perspectiva psicológica; e Fernández (2001), na perspectiva psicopedagógica. Já na perspectiva pedagógica, foco desta pesquisa, utilizou-se mais de um autor referência, entre eles: Vasconcellos (2019) e Placco, Almeida e Souza (2006, 2011).

Pesquisar outras abordagens, como a filosofia, a psicologia e a psicopedagoga, auxiliou na pesquisa no sentido de ter uma compreensão mais embasada e fortificada do tema mediação. Ambas as abordagens trabalham juntas e apresentam contribuições significativas sobre como as relações se estabelecem entre os sujeitos.

Pensar em um tema em mais de uma perspectiva contribui para uma proposta que compreende o conhecimento de uma forma plural, isto é, pensar em um tema nas suas várias instâncias e nas ciências como áreas que se integram.

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, a definição de mediação e o papel do educador na perspectiva filosófica, psicológica, psicopedagógica e pedagógica.

Quadro 2: Mediação na perspectiva filosófica, psicológica, psicopedagógica e pedagógica

	Perspectiva filosófica	Perspectiva psicológica	Perspectiva psicopedagógica
Mediação	Mediação é uma atitude relacional que acontece à medida em que os sujeitos se voltam para o outro, em uma relação de reciprocidade, mutualidade e dialogicidade.	Mediação refere-se à relação e interação entre sujeito e ambiente e o resultado desse processo modifica as estruturas psicológicas dos indivíduos.	Mediação acontece na relação entre o sujeito que ensina e o que aprende. É nesse <i>entre</i> que acontecem os processos mediadores. O <i>entre</i> é um espaço de produção de diferenças.
Papel do educador	O educador está não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, como quem procura conferir-lhe unicamente determinados conhecimentos, mas se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade.	O educador/mediador é um agente essencial, um elo intermediário na construção do saber. A relação sujeito e ambiente resultam em uma interação dialética do homem e seu meio cultural.	O papel do educador é abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento.
Autor	Buber (2001, 2014)	Vygotsky (2007, 2018, 2009)	Fernández (2001)
Perspectiva pedagógica			
Mediação	Mediação pedagógica pode ser definida como as relações pedagógicas que se estabelecem na escola, com a finalidade de promover mudanças educativas no processo de ensino e aprendizagem. As relações privilegiam intervenções dialógicas e democráticas.		
Papel do pedagogo	Auxiliar sua equipe a construir um sentido para seu trabalho, proporcionando assistência didático-pedagógica por meio de orientações e intervenções que contribuam para as práticas docentes com vistas à aprendizagem significativa dos alunos.		
Autor	Vasconcellos (2019), Placco, Almeida e Souza (2006, 2011).		

Fonte: organizado pela autora com base nos estudos de Buber (2001, 2014), Vygotsky (2007, 2018, 2009) e Fernández (2001).

Buber (2001, 2014) afirma que a relação acontece no encontro recíproco de duas pessoas, em um movimento dialógico, de escuta e de voltar-se para o outro. Vygotsky (2007, 2018, 2009) garante que mediação é o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores, uma vez que o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, se relaciona, fundamentalmente, de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos na constante interação com o ambiente. Por fim, para Fernández (2001), na relação daquele que ensina com aquele que aprende, abrem-se espaços objetivos e subjetivos, em se realizam dois trabalhos: a construção de conhecimentos e a

construção si, como sujeito criativo, pensante. Nesses espaços acontecem os processos mediadores.

Neste sentido, “mediação é entendida como a relação que o homem estabelece com o mundo, com os objetos e com os outros homens, relação esta da qual sempre participa um agente externo, que funciona como um elo entre o homem e a realidade concreta” (FERNANDES, 2016, p. 56). No quesito educacional, mediação pedagógica pode ser definida como relações pedagógicas que se estabelecem na escola com a finalidade de promover mudanças educativas no processo de ensino e aprendizagem. Essas relações pressupõem um trabalho de parceria, em que professores e pedagogos participam do processo educativo de forma democrática, recíproca e dialógica.

Andaló (2006, p. 29) afirma que “é possível dizer que mediação é processo, não é ato, mas está entre os dois termos que estabelecem a relação, ela é a relação”. Este capítulo busca entender o que é mediação e como esse processo dinâmico acontece na relação pedagogo e professor, destacando a importância das relações sociais que se estabelecem na escola, enfatizando a necessidade da mediação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

3.1 MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Compreender como as relações entre as pessoas se estabelecem, é fundamental para o processo de aprender e para a construção de uma atitude mediadora. Por isso, a relevância dos estudos de Martin Buber sobre a relação “eu-tu” para esta pesquisa.

Buber afirma que o relacionamento do homem com o mundo depende de como ele se coloca diante do outro. A relação desperta diferentes possibilidades do homem estar no mundo (BUBER, 2001). O Eu-Tu e o Eu-Isso são relações que fazem parte da existência do homem. Na atitude Eu-Tu, o homem entra em relação; deixa de apenas se impactar e abre espaço e presença para o outro, seja este outro uma pessoa ou uma situação.

A formação integral do indivíduo acontece à medida em que ele se relaciona com o outro, porém essa atitude relacional é de reciprocidade. Para o autor, a “reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O ‘entre’ é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a

confirmação ontológica dos dois polos envolvidos no evento da relação”. (BUBER, 2001, p. 32).

O Eu só existe em relação ao Tu ou ao Isso. A verdadeira relação só acontece na reciprocidade de ambos, não tendo nenhuma existência no individualismo ou na relação de si mesmo com si mesmo. Mesmo o sujeito sendo ponto central no processo, ele se estabelece na coletividade, isto é, o homem é um ser, exclusivamente, de relações. É a típica relação Sujeito e Ambiente fundamento presente das teorias sociointeracionistas.

A questão fundamental buberiana está no que acontece entre um ser e o outro ser. Essa relação ocorre mediante o diálogo e, conseqüentemente, a linguagem. O diálogo, para Buber, é caracterizado como um falar ao outro e não simplesmente um falar voltado ao outro, no qual a conversação genuína é conseguida pela mutualidade, nas reações vividas e nos encontros que acontecem entre dois seres humanos. O fator primordial do pensamento de Buber “é a relação, o diálogo na atitude existencial do face-a-face” (2001, p. 10). Para uma conversação genuína, além do voltar-se para o outro, é necessário estar presente na sua totalidade, é confiar no outro e ser aceito (BUBER, 2014).

A relação dialógica acontece no desdobramento do *entre*, quando duas pessoas se abrem uma à outra para o encontro, fazendo o outro presente. O elemento fundamental no movimento dialógico consiste em voltar-se para o outro: “relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele” (BUBER, 1974, p. 18). Para Buber, “no distante lado do subjetivo, neste lado do objetivo, no estreito topo, onde eu e tu se encontram, aí está o reino do entre” (BUBER, 1947, p. 246). Portanto, a essência do homem só pode ser conhecida numa relação vivida ou experienciada por alguém.

Esse movimento dialógico, isto é, a ação ou a atitude de voltar-se para o outro se caracteriza como um desafio na contemporaneidade, uma vez que o centro são os indivíduos, o consumo e o *status*. O voltar-se para o outro, na sua mutualidade, pode transformar os indivíduos, “quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador” (BUBER, 2011, p. 145).

No âmbito pedagógico, Buber discorre sobre a atitude do professor, que está em reconhecer as necessidades concretas do aluno, auxiliando-o a estabelecer seu papel diante do mundo, como um ser social. Para Buber (2014, p. 26), o verdadeiro educador tem por objetivo desenvolver as qualidades individuais dos educandos, e

“sabe que isto não é possível através da imposição de sua vontade e de suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de realmente ‘escutar’ ao outro, de estabelecer um diálogo autêntico”. Para o filósofo, “nenhuma cátedra separa os que estão reunidos numa sala” (BUBER, 1991a, p. 69). Além disso, o aluno, como qualquer outra pessoa, antes de tudo, é um ser humano, e isso não pode ser ignorado.

A educação para Buber acontece nessa relação direta entre professor e aluno e se atrela à construção do caráter. A educação tem por finalidade a formação do homem e a formação de seu caráter. O “reconhecimento de si como pessoa real e inteira” está estreitamente vinculada à função educadora, pois, “a educação para a comunidade só pode ocorrer através da comunidade” (BUBER, 2008, p. 90). Educação acontece na e com a presença do outro, com mutualidade, plenitude, engajamento e na experiência concreta.

O educador verdadeiro não se limita a considerar os talentos individuais de seu aluno, como alguém que pretenda ensinar-lhe apenas o suficiente para que ele seja capaz de saber certas coisas definidas, mas, sua preocupação é sempre a pessoa como um todo, tanto na realidade em que ela vive agora quanto em suas possibilidades futuras, ou seja, no que ele pode se tornar (BUBER, 2001).

O professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade. (BUBER, 2001, p. 135)

O ato educativo precisa considerar que os alunos são indivíduos com peculiaridades, por isso a necessidade de reconhecer cada um deles. Cada aluno é uma pessoa única e singular. Para seu crescimento, cada sujeito construirá características únicas da sua própria experiência. Por isso, para o autor, a educação não pode ser autoritária e excluir as características humanas de cada sujeito. “O educador pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo – tal como aqui este quer se realizar – e ajudá-lo a se desenvolver” (BUBER, 2014, p. 151).

A seguir, a perspectiva psicológica abordará a necessidade de pensar no contexto social que os alunos, sujeitos aprendizes, estão envolvidos e o que isso interfere em seu desenvolvimento, em sua aprendizagem e no propósito pedagógico.

3.2 MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

A evolução do homem depende das condições sociais e das interações que este tem com o ambiente que o cerca. É por meio das interações sociais e culturais que a aprendizagem e o desenvolvimento são concretizados. Aprendizagem não é apenas um fenômeno pessoal, mas um fenômeno que depende das condições sociais; por isso as interações são fatores de máxima importância no desenvolvimento humano.

Na teoria de Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das funções cognitivas constituem a abordagem sociointeracionista. Segundo essa abordagem, o sujeito interage com o objeto/ambiente e se desenvolve em razão das relações sociais. Por isso, o papel fundamental das práticas sociais e relações dialéticas na vida dos sujeitos. Para Vygotsky; Luria; Leontiev (2018):

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (p. 115)

O desenvolvimento, nessa perspectiva, é o resultado das aprendizagens construídas ao longo das experiências. Esse processo acontece para todos: todos aprendem, porém, a qualidade dessa aprendizagem depende das condições sociais em que cada sujeito se encontra. Para Vygotsky (2009) aprender é condição imprescindível para aprimorar o desenvolvimento.

Em complemento à ideia apresentada por Vygotsky (2009), Pozo (2002, p. 86) defende que a “aprendizagem é um processo interno ao organismo, e por mais que esteja motivada na interação social, finalmente as representações têm sua ‘sede’ na mente individual e mudam por processos cognitivos próprios dessa mente”. Isso significa que a aprendizagem está em constante transformação, pois o conhecimento se constrói a partir do desenvolvimento nas suas relações sociais e nas representações internas de cada indivíduo. Esse desenvolvimento não é apenas o fato de aceitar e receber informações, mas incorporar o conhecimento e dar sentido e significado a ele. Conforme Pozo, isso pode acontecer de duas maneiras: implícita ou explícita.

Aprendizagem implícita quando o sujeito não pode informar sobre aquilo que aprendeu ou sobre como aprendeu. Este é, de fato, a lógica dos clássicos experimentos de aprendizagem implícita, que se baseiam em mostrar que as pessoas podem adquirir representações e regras sobre as quais não podem informar ou, então, das quais não são conscientes. (POZO, 2005, p. 25)

Pozo comenta que a aprendizagem implícita significa uma aprendizagem da qual não se tem consciência. A pessoa sabe, mas não consegue explicar o porquê ou como sabe. A aprendizagem explícita acontece quando se tem conhecimento, clareza e consciência da sua aprendizagem. “A aprendizagem explícita parece basear-se nos mesmos processos que a aprendizagem implícita, porém em fatos conscientes, com o que a contribuição da consciência para o funcionamento cognitivo é relevante” (POZO, 2005, p. 29).

Tornar a aprendizagem explícita possibilita cada vez mais que o aprendiz compreenda e estabeleça relações com o que é aprendido. Ambos os processos caminham de forma indissociável, pois, ao se falar em aquisição do conhecimento, faz-se necessário articular e unir os dois níveis de aprendizagem, sendo a relação destas o processo de aprendizagem.

A mediação pedagógica, nesse sentido, tem a função de proporcionar aos professores e alunos a passagem da aprendizagem implícita para a aprendizagem explícita. Trazendo para a realidade do pedagogo, seu papel dentro da escola está em fazer com o que sua equipe torne suas aprendizagens significativas e explícitas, de modo a transformá-las em práticas conscientes em sala de aula.

A escola é um ambiente heterogêneo; a diversidade está presente e, conseqüentemente, há pessoas que aprendem de maneiras diferentes. É preciso superar a ideia de que todos aprenderão da mesma forma, no mesmo tempo e espaço. Assim, a escola é um local que potencializa aprendizagens e oportuniza diversas situações que favorecem o desenvolvimento integral do aluno, considerando as singularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, “a aprendizagem é o que ocorre na relação pedagógica entre educador e educando, bem como no caminho didático que o educador elabora construindo aquelas “longas cadeias de raciocínio” (MEIRIEU, 1998, p. 80).

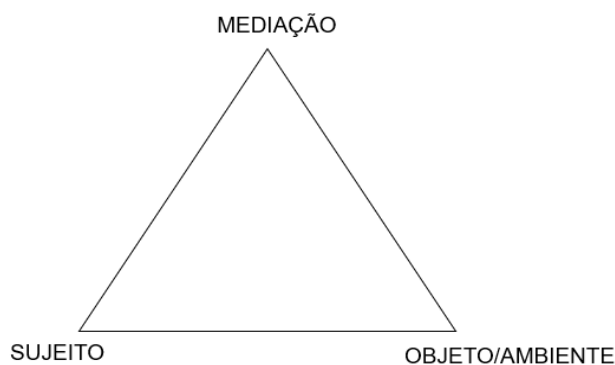
Assim, a mediação pode ser o elo necessário para otimizar a aprendizagem, uma vez que a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a

ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Compreende-se a mediação como um rico processo de interação entre os sujeitos. Friedrich ressalta:

O sujeito se transforma, pela utilização do instrumento, em objeto visado por esse último. Com a ajuda dos instrumentos psicológicos, o sujeito faz com que se produza em si mesmo determinados efeitos desejados, do qual é o objeto. Poder-se-ia dizer também que o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade da atividade mediatizante no plano psicológico. (2012, p. 67)

Nesse viés, Vygotsky aborda que a relação homem com o mundo é uma relação exclusivamente mediada. A figura 2 apresenta a relação triangular de mediação para o autor.

Figura 2 - Relação triangular da mediação



Fonte: Adaptado de Vygotsky (2009)

Essa relação entre sujeito e objeto/ambiente é mediada e esse processo é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação é construída no âmbito das relações sociais. Para Vygotsky, mediação refere-se à relação sujeito e ambiente, e o resultado desse processo modifica as estruturas psicológicas dos indivíduos.

O ambiente e a cultura são parte determinante do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, o mediador é um agente essencial, um elo intermediário na construção do saber. A relação sujeito e ambiente resultam na “interação dialética” do homem e seu meio cultural, pois, ao mesmo tempo em que este transforma o ambiente para atender as suas necessidades básicas, transforma-se também a si (REGO, 2014, p. 42). Assim,

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2009, p.103)

As funções psicológicas superiores, aquelas essencialmente humanas, desenvolvem-se por meio da mediação. É por meio das relações mediadas que o sujeito se apropria da cultura. A relação do homem com o ambiente não é direta, mas uma relação essencialmente mediada. Para Vygotsky, existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 2009, p. 55)

O uso de instrumentos e signos como elementos mediadores é fundamental para as funções psicológicas superiores, pois torna possível que as atividades humanas sejam intencionais, voluntárias e controladas pelos próprios sujeitos. O instrumento é um elemento externo ao indivíduo; é provocador de mudanças externas e possibilita a transformação da natureza. Por exemplo, na caça, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de algum objeto cortante é mais eficiente do que as mãos. Isso é o que difere o homem dos animais: além de os homens criarem instrumentos para a realização de determinadas tarefas, também são capazes de conservá-los, guardá-los ou aperfeiçoar seus mecanismos para a posterioridade (REGO, 2014).

O instrumento é algo externo ao indivíduo e pode transformar o ambiente ou objetos ao seu redor. Contudo, os signos agem como instrumentos da atividade psicológica interna de cada sujeito. São ferramentas que orientam os processos psicológicos e não ações concretas como os instrumentos (OLIVEIRA, 1995).

Com o uso dos signos, os homens são capazes de controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informação, por exemplo: “pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um compromisso na agenda, escrever um diário para não se esquecer detalhes vividos,

consultar um atlas para localizar um país etc.” (REGO, 2014). Da mesma maneira que os instrumentos podem potencializar a ação concreta dos sujeitos, os signos auxiliam a ação mental. Tantos os instrumentos físicos como os instrumentos simbólicos objetivam o domínio ou controle da natureza, do pensamento e do comportamento.

Vale destacar que “a língua é o instrumento do pensamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 52), uma vez que a linguagem desempenha um papel fundamental nos processos psicológicos do homem que, para se comunicar, cria símbolos e utiliza um sistema construído historicamente.

O uso da linguagem consiste na utilização de signos, uma vez que se fazem necessárias ideias, sentimentos, vontades, valores, pensamentos etc. Ou seja, a linguagem são construções culturais decorrentes de um longo processo de desenvolvimento e internalizadas pelos sujeitos (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016). A linguagem é o principal canal para os sujeitos interagirem e integrarem a sociedade. Sua função não é apenas comunicar, mas também organizar o pensamento humano. Está relacionada, ainda, a outros mecanismos, como atenção, memória, vontade, consciência etc. A linguagem é um signo mediador, uma vez que incorpora conceitos e significados elaborados pela cultura humana.

Todas as funções psíquicas superiores são adquiridas por meio de processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. “O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo” (VYGOTSKY, 2008, p. 70). Dessa maneira, as relações sociais mediadas conectam o homem à realidade social em que ele está inserido, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento de sua própria subjetividade. O uso de meios artificiais, muda, profundamente, as operações psicológicas. O uso dos instrumentos e dos signos aumenta as possibilidades das funções psicológicas de operarem (VYGOTSKY, 2008).

Todo indivíduo é dotado de um aparato biológico, que é responsável pelo seu desenvolvimento psicológico. Contudo, para desenvolver-se psicologicamente, o sujeito necessita relacionar-se com o mundo e, com isso, organiza-se culturalmente.

Essa organização cultural, ao longo do processo de desenvolvimento, quando internalizada pelos sujeitos, constitui-se em material simbólico, isto é, fruto da relação mediada entre sujeito e objeto do conhecimento (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016).

O funcionamento psicológico do ser humano se desenvolverá pela atividade psicológica de cada indivíduo em contato com a cultura e pela mediação que lhe é apresentada, em um processo que transcende o biológico, que o torna um sujeito sócio-histórico. “O desenvolvimento não é a simples continuação direta do outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento, do biológico para o histórico-social” (VYGOTSKY, 2009, p. 149).

A mediação é essencial para o desenvolvimento do homem, uma vez que as funções psicológicas elementares – funções biológicas dos sujeitos – transformam-se em funções psicológicas superiores, que se manifestam pelas ações intencionais, como: planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, pensamento, etc.; ações tipicamente humanas, que só acontecem pela mediação cultural. (PLACCO, SOUZA, 2014). O mediador funciona como um guia no processo de cognição, até que, por exemplo, o aluno seja capaz de controlar sua maneira de aprender, pensar e agir.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre quando há trocas sociais, ou seja, por meio de processos de interação e mediação. “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 2014, p. 42).

Na escola, a intervenção pedagógica assume um grande papel nos processos psicológicos dos sujeitos por favorecer situações de aprendizado e desenvolvimento que não aconteceriam espontaneamente (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016). Com a mediação e a apropriação de conceitos científicos mais complexos, avanços podem ser alcançados. O suporte pedagógico, ao incentivar a interação entre os pares, exerce um papel ativo, significativo e motivador, no que se refere à construção do conhecimento. Assim, a concepção de ensino assumida pela coordenação pedagógica está diretamente relacionada ao contexto dos aprendentes, que são sujeitos sócio-históricos.

O homem se desenvolve na medida em que vai se relacionando com as práticas culturais, no constante processo de interação com outros sujeitos. O homem se constrói como ser social, produtor de cultura e aprendiz permanente por meio de processos de internalização das práticas sociais e culturais, por sua ação sobre os objetos e pelas atividades mediadas. Nesse sentido, a mediação pedagógica possibilita a todos os envolvidos no processo educativo “criar condições genuínas de

diálogo e de interação, significativa e transparente, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo máximo dos seus alunos” (FONSECA, 2018, p. 174).

A mediação pedagógica passa a ser um facilitador nos processos de ensino e aprendizagem, pois enriquece o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, a aprendizagem torna-se um ato sociocultural. Gasparin (2007, p. 115) afirma que “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”. Por meio das relações mediadas, o ser humano pode tornar-se mais experiente e conhecedor. Educar, nessa perspectiva, torna o processo muito mais complexo: vai além de instruir e transmitir conhecimentos, pois direciona o ensino às relações sociais e ao desenvolvimento máximo dos alunos.

3.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Vygotsky, toda a ação realizada com assistência pelo indivíduo, hoje, deve se tornar uma ação independente no futuro. Essas ações que foram ou serão internalizadas, apropriadas e apreendidas. Muitas vezes, para se chegar a ações independentes ou a aprendizagens concretizadas, faz-se necessária a presença e um agente externo.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) “é a distância entre o nível e desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (2007, p. 97).

O nível de desenvolvimento real diz respeito às práticas, comportamentos e processos mentais que já estão consolidados na criança, pois já consegue fazer sozinha, sem assistência, como andar de bicicleta ou resolver um problema específico. Já no segundo nível, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2009, p. 98). Esse nível permite traçar o futuro da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, possibilitando uma aproximação não apenas ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 2009).

Resumindo, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2009, p. 98). Em termos educacionais, o estudo sobre o desenvolvimento da criança – do que ela consegue fazer e do que conseguirá fazer amanhã – favorece o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, as atitudes pedagógicas e as relações que se estabelecem dentro da escola.

O conceito de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (REGO, 2014, p. 74)

Portanto, considera-se que a escola promove uma variedade de relações, importantes para o processo de desenvolvimento e auxilia na formação das funções psicológicas superiores. Essas funções contribuem para a aquisição de novas aprendizagens. Assim, a ZDP revela um aspecto dinâmico do potencial cognitivo de cada sujeito, uma vez que aposta na capacidade de aprender a partir da mediatização e não de um saber estagnado e pronto (FONSECA, 2018).

Assim, a ZDP considera o conhecimento potencial que cada indivíduo pode alcançar. Considerar apenas o que o indivíduo já sabe não é suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, a importância da função do mediador, seja o professor, o educador, o pedagogo, pois eles trabalham entre a zona de desenvolvimento real e a potencial.

Nesse sentido, “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (REGO, 2014, p. 106). A qualidade do trabalho pedagógico está direcionada à capacidade de mediação, em criar situações de promoção e avanços em relação à aprendizagem.

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 2014, p. 108)

Para a efetiva construção do conhecimento, é fundamental a mediação de um elemento externo, ou seja, o papel do outro para a concretização da aprendizagem. Na perspectiva vygotskyana, “é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimentos são estabelecidas (REGO, 2014, p. 110). Por essa razão, cabe ao pedagogo, junto com o professor, não apenas permitir condições de aprendizagem, mas promovê-las.

A mediação pedagógica, realizada a partir da criação de espaços de diálogo e partilha e de situações de aprendizagem, favorece as relações sócio-culturais que o ambiente escolar proporciona. Portanto, o trabalho escolar consiste no entendimento do desenvolvimento humano e nas mediações que potencializam as aprendizagens e conquistas dos educandos.

Cabe ao mediador considerar as diversas formas de expressão, comunicação, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças, saberes, modos de agir e pensar, desenvolvimento, tanto de um indivíduo como de um determinado grupo, para poder intervir pedagogicamente. A intervenção pedagógica, ao considerar o contexto dos sujeitos e atuar nas ZDP, promoverá desenvolvimento e aprendizado que ainda não foram incorporados pelos alunos, provocando avanços no processo de aprendizagem.

3.3 MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Para aprender são necessários três elementos: um aprendente, um ensinante e o vínculo que se estabelece entre eles. O ensino só tem sentido quando resulta em aprendizagem. Assim, faz-se necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende.

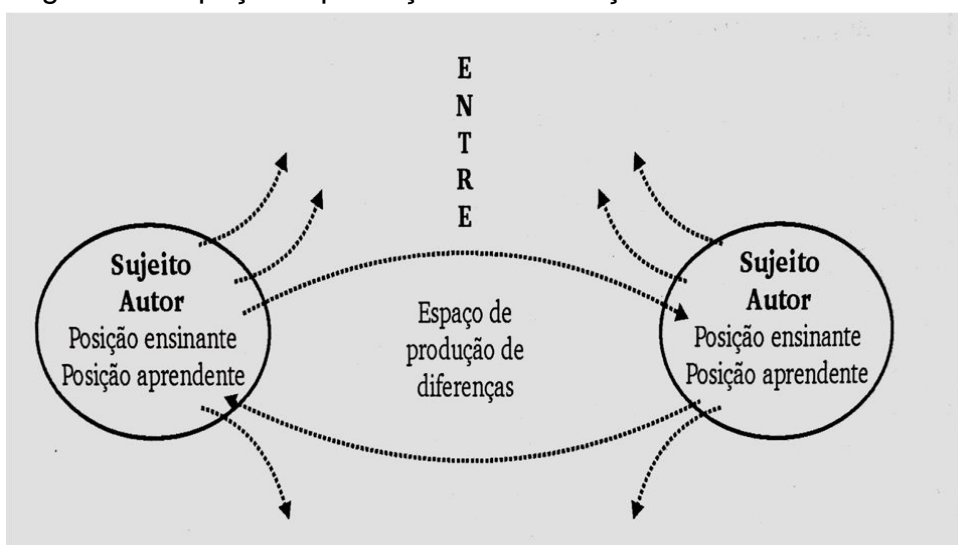
Quando se pensa em ser ensinante, imediatamente, lembramos de metodologias, técnicas, informações e conhecimentos. Contudo, o que vai determinar esse Ser como ensinante, verdadeiramente, é a possibilidade dele Ser ele mesmo, um Ser em constante atitude dialógica, consigo e com o outro. (PORTILHO; PAROLIN, 2008, p. 81)

Portanto, ensinar e aprender são ações que vão além da transmissão e da aquisição do conhecimento, de procedimentos e de estratégias de ensino. É uma relação dialógica e intencional entre aquele que ensina e aquele aprende. Aprender significa a simultaneidade entre sujeito aprendente e sujeito ensinante. Entre o ensinar e o aprender abre-se um espaço de autoria, de diferença e de independência. Assim,

o sujeito ensinante e o sujeito aprendente (ou sujeitos autores) são aqueles que se colocam diante do conhecimento por meio de atitudes mútuas e contínuas dos processos de aprendizagem e ensino, ou seja, ao mesmo tempo em que ele ensina, aprende e vice-versa (FERNÁNDEZ, 2001).

É justamente nesse “entre” que ocorrem os processos mediadores. Entre o sujeito que aprende e o que ensina está o espaço que acontece a aprendizagem, “o entre que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e do sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 56). A Figura 2 apresenta um esquema criado por Fernández sobre o espaço “entre”.

Figura 3 - Espaço de produção de diferenças



Fonte: Fernández (2001, p. 56).

Fernandez (1994, p. 73) explicita: “entre o ensinante e o aprendente abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. O ensinante entre algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita intentá-lo de novo”. O papel do mediador é “abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento; fazer pensável as situações, o que não é fácil, já que o pensamento não é somente produção cognitiva, mas é um entrelaçado inteligência-desejo, dramatizado, representado, mostrado e produzido no corpo” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55).

Nesse sentido, aprender e ensinar envolve também aspectos afetivos e emocionais. No processo de construção do conhecimento, é válido considerar o processo relacional que se estabelece entre sujeitos, considerando a individualidade e subjetividade do aprendente como ponto essencial para o desenvolvimento. Para

Fernández (2001, p. 30), “mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender, espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimentos e construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

Para Fernández (2001), aprender é apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimentos. É um processo no qual intervêm inteligência e desejo. Toda aprendizagem inicia-se com a 3ª pessoa, “ele me ensinou”, e termina na 1ª pessoa: “eu aprendi”. Entre o ensinar e o aprender abre-se um espaço de autoria, de diferença e de independência.

Ensinar e aprender supõe promover espaços. As escolas devem proporcionar a autoria do pensamento. Para que isso aconteça, é preciso mudar alguns paradigmas referentes ao ensino. Um ensino voltado apenas à transmissão de conteúdos não abre espaço para um ser pensante, pois “a autoria de pensamento, [é] possível e necessária para que o ser humano conecte-se com a condição humana mais preciosa da liberdade” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 93).

Portanto, surge a necessidade de analisar criticamente a forma como é conduzido o processo de ensino e aprendizagem e são estabelecidos os vínculos que entre os sujeitos. Ou seja, é preciso que aconteça alguma identificação e aproximação de quem ensina com quem aprende, para ser possível ressignificar a concepção enraizada de que é apenas o outro quem sabe. Não se aprende com qualquer um ou em qualquer relação estabelecida. Precisa-se de uma relação dual na qual exista alguma reciprocidade e acolhimento por parte de quem ensina (RUBINSTEIN, 2019).

Na cultura escolar, a transmissão do conhecimento ainda é bastante enraizada, portanto, a quebra de paradigma exige que pedagogos e professores conheçam mais o outro, para conseguirem vencer as barreiras que dificultam o trabalho educativo. O grande desafio da equipe pedagógica consiste em compreender os elementos que interferem nesse processo, em busca da autoria do pensamento discente.

A mediação se fortalece quando os envolvidos no processo pedagógico constroem experiências e pensam sobre o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas realizadas por Bittencourt, Lobo, Crivellaro e Caron (2019) afirmam que o desempenho dos alunos na escola e na vida não dependem apenas do que eles assimilam dos conteúdos definidos nos currículos escolares, mas principalmente do impacto de um conjunto de processos psicológicos que ocorrem com os estudantes e

do resultado da interação entre seus pares, professores, família e equipe pedagógica, refletindo sua interdependência.

São nas próprias experiências de aprendizagem que os sujeitos vão construindo a autoria de pensamento e o reconhecimento de que é capaz de transformar a realidade e a si mesmo. Quando se refere ao reconhecer, destacam-se dois aspectos: a atividade do pensamento e a necessária conexão com os limites da realidade, que delimitam o espaço em que pensar torna-se necessário e, ao mesmo tempo, possível (FERNÁNDEZ, 2001).

Nessa perspectiva, o pedagogo e o docente podem se reconhecer desejantes, ou seja, proporcionar espaços onde esse reconhecimento seja possível. Para Fernández (2001), surge a necessidade de um ensinante que se mostre “conhecendo” e não conhecedor, que não seja o único pensante e não imponha o que pensa. Essa ideia mostra que as relações que existem na escola ora são de intervir, ora de interferir, isto é, ora eu detenho e imponho o conhecimento, ora eu intervenho, ofereço condições de autoria do pensamento.

3.3.1 Intervir ou interferir

Os profissionais da educação são educadores que deveriam participar de uma lógica relacional e democrática. A imposição, o autoritarismo e as práticas isoladas afetam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário participação de todos que estão inseridos no processo educativo e um trabalho em equipe para que se alcancem movimentos autênticos, reflexivos e coletivos.

A gestão democrática é contrária a práticas rígidas e impostas, pois estimula os integrantes a terem oportunidade de expressar suas experiências e abre espaço para questionamentos construtivos. Por isso, todos precisam estar interessados na melhoria do processo pedagógico.

Porém, tem-se observado que algumas práticas ora priorizam situações coletivas e construtivas (intervenção), ora proporcionam práticas inflexíveis e autoritárias (interferência). Fernández define: “intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), “ferir”, herir em castelhano antigo e em português” (2001, p. 35).

No que se refere ao ensino, muitas vezes as ações estão voltadas mais à ordem do interferir (incluir outra versão) do que do intervir (vir entre). Aquele que intervém

é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores, a desfrutarem o que se têm para dar. Alguém que ajuda o sujeito a descobrir que ele pensa, embora permaneça muito sepultado, no fundo de cada aluno e de cada professor. Alguém que permita ao professor ou à professora recordar-se de quando era menino ou menina. Alguém que permita a cada habitante da escola sentir a alegria de aprender para além das exigências de currículos e notas. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36)

Essa ideia contribui para o processo de mediação pedagógica, uma vez que o trabalho em equipe em equipe é essencial e deve partir mais de situações de intervenção do que de pura interferência. Mesmo que, em alguns momentos, seja necessária a interferência, a mediação pedagógica priorizará situações que envolvam a troca entre pares e a reflexão. Todo educador, ao realizar a troca de experiências em pares, deve “colocar-se para poder pensar, a partir daí, poderá construir uma intervenção adequada, livre e autora (FERNÁNDEZ, 2001, p. 37).

Ao falar sobre intervenção, Fernández traz a ideia do diálogo, que acontece quando o sujeito se constitui ora como sujeito ensinante, ora como sujeito aprendiz. “Quando o sujeito ensinante entra em um diálogo? Quando se autoriza mostrar/mostrar-se naquilo que aprende. Interagir com o outro, mostrar-lhe o que sabe. Às vezes, pode-se conhecer o que se sabe somente a partir de mostrar ao outro” (2001, p. 36).

A mediação, nessa perspectiva, acontece com mais eficiência quando se abre espaço para troca dos saberes, em que cada envolvido com o processo educacional apresenta ao outro o que sabe, em um constante processo de colaboração e interação.

Por isso, a atitude mediadora depende da capacidade de escuta, “escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é de ter olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir-se impregnar-se. Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 131). O pedagogo é um agente responsável em garantir as trocas de saberes entre os próprios professores, entre os professores e alunos e trocas entre o pedagogo e o professor. Mediação não é função apenas do professor para com seus alunos, mas uma responsabilidade de toda uma equipe pedagógica e o escutar parte do pressuposto de envolver-se no processo. O pedagogo, ao acompanhar os professores, partirá do princípio relacional de criar condições facilitadoras de autoria do pensamento (FERNÁNDEZ, 2001).

Para Fernández “aprendemos quando podemos confiar (nos outros, em nós e no espaço). Aprendemos com quem nos escuta. Aprendemos se nos escutarmos. Aprendemos quando o ensinante nos reconhece (nos vê como pensantes) (p.219, 2001)”. Sendo o pedagogo diante da função de mediar e no seu relacionamento com os professores, discute a relevância da gestão democrática, que prioriza a relação entre os pares, as trocas de informações e conhecimentos, da elaboração, aplicação e acompanhamento colaborativo de planejamento, projetos e propostas pedagógicas. Trata-se de uma prática que se estabelece relações de escuta na própria escola, que valoriza atitudes interventivas.

Um dos desafios da intervenção está em encontrar um modelo que não apenas se preocupe com a sistematização e formalização do ensino e da aprendizagem, mas que cumpra também uma função interventiva mais reflexiva (RUBISTEIN, 2019).

3.4 A MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

Com base no que foi apresentado, inicia-se discutindo a mediação como caminho essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Ela acontece na interação entre os sujeitos e o ambiente e tem como princípios fundamentais a mutualidade das relações e o voltar-se para o outro, considerando as relações um espaço de produção de diferenças. Defende-se uma ideia de mediação na qual o pedagogo relaciona-se com o professor de modo intencional, relacional e dialético.

Ação pedagógica, aqui, tem também seu valor social no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem.

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com os outros seres humanos, esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura. (ARROYO, 2013, p. 54)

Para o autor, o aspecto social, a complexa relação entre os seres humanos influencia o trabalho pedagógico, uma vez que a aprendizagem acontece no âmbito social e no aprimoramento da cultura. Os processos de ensino e aprendizagem

consistem em não apenas transmitir os conhecimentos, mas em uma condição humana de aprender o seu papel na sociedade.

A mediação pedagógica exige uma ação ativa do pedagogo. Concretiza-se em atitudes e comportamentos em que o pedagogo se coloca como facilitador, incentivador e orientador do processo de ensino e aprendizagem. É aquele que colabora para que o professor chegue a seus objetivos, visando a uma aprendizagem discente de qualidade.

Ainda sobre o conceito de mediação, Placco e Souza (2014) definem mediação como o processo que promove a produção da cultura, desempenhada na relação com o outro. A mediação é vista como sendo a intervenção, uma vez que promove o desenvolvimento das funções psicológicas. Só é mediação quando há modificação interna do sujeito. Por isso, é possível entender mediação como algo que fica entre elementos físicos e psicológicos, que se coloca “no lugar de”.

Portanto é fundamental que não se perca de vista o movimento dialético que configura os modos de sentir, pensar e agir dos pedagogos e professores, uma vez que se constituem e são construídos nas relações que estabelecem com os outros e no meio que está inserido (SOUZA et al, 2019).

Além disso, é preciso fomentar o diálogo contínuo entre os pares, visando à qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, confirmando que a atuação do pedagogo não se limita a questões burocráticas, mas na gestão de uma formação cidadã (GARCIA, 2017).

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) afirmam que “o processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja mediação”. O pedagogo, portanto, deve focar em atitudes mediadoras, que privilegiem intervenções mais dialógicas e democráticas.

Freire (2005, p. 79) afirma que o educador não é aquele que apenas educa, é aquele que “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

Neste contexto, o pedagogo como mediador apresenta aos professores debates, discussões e questionamentos durante todo o processo educativo, com o objetivo de transformar e amadurecer o modo dos professores interagirem. As atitudes mediadas oferecem respaldo teórico e prático para que se possa conseguir mudanças

didático-pedagógicas qualitativas, levando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A interação entre pedagogo e professor requer diálogo. Para Gadotti (1991, p. 46), os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso sem diálogo. Para o autor, o momento do diálogo é o momento para “transformar a realidade e progredir”. A mediação pedagógica, nesse sentido, se estabelece por meio da dialogicidade. São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam a mudança educativa. A mediação pedagógica favorecerá um modo de interação entre os próprios sujeitos, entre sujeito e conhecimento, entre sujeito e mundo, objetivando aos sujeitos o desenvolvimento e ampliação das suas capacidades.

O objeto de estudo da Pedagogia é o fenômeno educativo, portanto, cabe ao pedagogo pensar em procedimentos teóricos e práticos voltados também para a formação do educador. A mediação desenvolvida pelo pedagogo no processo de formação com os professores está presente nas discussões de Placco e Souza (2012). As autoras defendem que uma das responsabilidades do pedagogo é a mediação como possibilidade de investigar os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos ou de novos conhecimentos, de modo a alcançar patamares mais elevados de conhecimento.

Mediar significa estabelecer conexões entre o conhecimento e a equipe escolar. Para mediar, é necessário, antes de tudo, conhecer a situação, o ambiente e os procedimentos de ensino e aprendizagem. Tendo essa visão global, o pedagogo direcionara seu foco para agir de maneira que valorize o conhecimento e as experiências já adquiridas por ele (NEGOSEKI, 2018).

Quando se fala em transformar práticas, não é apenas considerar que tudo será conhecimento novo. Transformar significa intencionar cada vez mais as práticas educativas, relacionando o conhecimento já adquirido com o novo, de modo a ampliá-lo. Mediar não é um processo que tem um término, isto é, a educação passa por constantes mudanças. A escola sempre será um ambiente dinâmico e, conseqüentemente, o papel do pedagogo considera as mudanças e, nas relações que se estabelecem entre pedagogo e professor, está o princípio de mudança. Com isso, as práticas são sempre pensadas e repensadas considerando a dinamicidade em que se encontra a educação.

A ação mediadora do pedagogo perpassa três grandes principais atitudes: o saber fazer, o saber ser e o saber agir, sendo, respectivamente, a dimensão técnica, a humano-interacional e a política (ORSOLON, 2006). Diante disso, a relação das três dimensões, de modo efetivo, acontece por meio de uma atitude mediadora, pois, “esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica [...] para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação (ORSOLON, 2006, p. 19).

As mediações não se configuram em processos excepcionalmente harmoniosos (ANDALÓ, 2006). Qualquer relação exige experiência, transparência e seriedade. Em um trabalho em grupo, os pedagogos se constituem como “interlocutores qualificados”, à medida que propõem desafios e questionamentos. Essa atitude permite a superação das dificuldades e crescimento da equipe.

Placco e Souza (2012) reforçam que a impossibilidade de o pedagogo fazer as mediações necessárias dos processos educacionais constitui um elemento dificultador da implementação de relações e práticas de melhor qualidade. Por exemplo, a falta de mediação pode impedir avanços significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

São características da mediação pedagógica, segundo Vasconcellos (2019, p. 131):

- acolher o professor em sua realidade, em suas angústias, dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
- fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
- trabalhar em cima de ideia de processo de transformação;
- buscar caminhos alternativos, fornecer materiais, provocar para o avanço;
- acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Portanto, para o autor, cabe ao pedagogo realizar ações de liderança e de acolhida do professor, no sentido de reconhecer as necessidades e dificuldades docentes e acreditar na ação do professor. Além disso, fazer críticas construtivas, para compreensão da prática docente, percebendo possíveis contradições; acreditar que o processo educativo é transformativo e envolve uma caminhada conjunta e fornecer suporte pedagógico para provocar avanços.

O verdadeiro líder conduz suas ações orientado pela direção do próprio grupo, ou seja, o verdadeiro líder é, de fato, o grupo (ANDALÓ, 2006). Embora cada sujeito

do processo educativo tenha funções específicas, a organização do trabalho pedagógico é discutida no coletivo. A posição mediadora do pedagogo com o professor não significa a retirada de sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, mas de orientações e discussões que trazem novos caminhos.

Para lidar com o desafio do trabalho pedagógico, a ação mediadora pedagógica perpassa três dimensões: atitudinal, procedimental e conceitual (VASCONCELLOS, 2019).

Quadro 3 - Características e dimensões da mediação pedagógica

Dimensão Atitudinal	Dimensão Procedimental	Dimensão Conceitual
Envolve valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções e atitudes que influenciam o trabalho pedagógico.	Domínio por parte da coordenação pedagógica; é relativo ao saber-fazer, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades).	Clareza conceitual, conhecer, discernir e elaborar a síntese pessoal (bem como favorecer a coletiva). O coordenador deve revelar inteligência no trato das questões, saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência daquilo que está em pauta.

Fonte: Vasconcellos (2019).

Para a concretização do trabalho pedagógico se faz necessário pensar em três principais dimensões da ação educativa. Para Vasconcellos (2019), a primeira, a dimensão atitudinal, refere-se ao relacionamento, ao trato com os professores. Essa atitude consiste em apresentar e encontrar caminhos e o porquê daquela situação ou atitude. Um exemplo dessa atitude é que ora “criticamos o professor que rotula o aluno e, de repente, podemos estar agindo da mesma forma semelhante com ele (VASCONSELLOS, 2019, p. 135).

O pedagogo é um profissional que processa informações, toma decisões, possui conhecimentos práticos e teóricos, possui crenças, valores e rotinas que interferem em sua atividade profissional. A organização do trabalho perpassa essa dimensão atitudinal e pessoal. Diante disso, necessita criar oportunidades para que possa aprimorar a sua identidade profissional, o que favorece sua intervenção junto aos professores (FEFFERMANN, 2016).

Criticidade, totalidade e historicidade, para Vasconcellos (2019), são caminhos para o trabalho pedagógico. Cabe, portanto, ao pedagogo, aprender a colocar em pauta a própria prática; trabalhar com contradições e atingir um diálogo recíproco com

o professor. A crítica, nesse sentido, fundamenta-se em uma práxis de ação e reflexão. A totalidade busca, nas múltiplas relações que se estabelecem na escola, a visão em conjunto e as possíveis medidas diante das dificuldades. Por fim, a historicidade refere-se a buscar soluções e a entender o porquê se age de tal forma. Por isso, é necessário considerar também a história da instituição e do profissional, a fim de possibilitar uma aproximação mais real do chão da escola.

Assim, surge a necessidade de pensar em estratégias, métodos, em aportes teórico-práticos, em planos de ações e em processos avaliativos que possibilitem um salto qualitativo do trabalho educativo.

A atitude do pedagogo para com os professores é de acolhimento. A relação que se desenvolve pela acolhida aos seus projetos, anseios, dificuldades e questionamentos proporciona que o pedagogo faça a mediação com os professores de modo acolhedor, dialógico e democrático. Conforme Corrêa, “a importância da relação, do vínculo, do respeito às pessoas, às carências e necessidades [é] um dos elementos contributivos às práticas coletivas” (2016, p. 186).

O pedagogo, apesar de vivenciar e passar por situações turbulentas na escola, sabe, em sua ação, acolher, aperfeiçoar e mostrar caminhos pedagógicos diferenciados para melhoria do ensino e da aprendizagem, mesmo que as atividades de rotina do pedagogo estejam direcionadas ao acúmulo de procedimentos burocráticos, o que ocupa a maior parte do seu tempo. Existe a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, para que tais atividades não se tornem ações prioritárias.

Rivas (2009, p. 153) ressalta que “é difícil não haver urgência no trabalho pedagógico. Essa se direciona para atender às situações não previstas pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção”. É necessário que o pedagogo preste atenção para que tais ações não façam de sua prática uma constante urgência.

Ultrapassar práticas emergenciais requer repensar a função do pedagogo, para se ter clareza de suas limitações e contornar os desafios que o cercam. Essa dissertação defende que a principal função do pedagogo está no seu comprometimento com os processos essenciais, como o ensino e a aprendizagem. Portanto, a mediação realizada pelo pedagogo visa “ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para seu estudo (VASCONCELLOS, 2019, p. 148).

A ação mediadora do pedagogo no processo de formação continuada do professor contribui para a formação pedagógica dos professores por meio de uma prática reflexiva consistente – nas reuniões pedagógicas, nos cursos de formação continuada, nos conselhos de classe, na hora-atividade, entre outros momentos de formação e de reflexão na ação e sobre a ação, por meio de planejamento e ações coletivas (NEGOSEKI, 2018, p. 74).

Para a autora, a mediação pode ser colocada em prática, em momentos formativos e reflexivos, como: reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada, conselhos de classe, hora atividade, entre outros.

Os outros momentos poderiam se constituir em ações, como: *feedback* dos processos avaliativos; práticas diferenciadas de registros que ultrapassem a mensura; momentos de fortalecimento do grupo; elaboração do plano de ação no sentido de agir e pensar sobre o processo; preparação de materiais didáticos; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico para fortalecimento e conscientização da proposta da escola; pesquisas com professor e aluno sobre o processo educativo; incentivo à pesquisa; visão articulada de conjunto na instituição.

O pedagogo como mediador do trabalho pedagógico na relação com o docente vivencia uma práxis pedagógica de modo a colaborar para o aprimoramento do desempenho das práticas docentes em sala de aula. Algumas dessas práticas são: articulação de metodologias e técnicas; formas de organizar o grupo de educandos; procedimentos de avaliação, como definição de critérios e instrumentos; organização dos elementos constituintes do trabalho pedagógico, delineados no Estado do Paraná, como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente (KUSMA, 2017). Esses documentos orientam e direcionam o trabalho educativo.

Além dessas ações, Vasconcellos (2019) propõe um registro chamado Projeto de Ensino-Aprendizagem, que seria um trabalho coletivo para o desenvolvimento de uma síntese dos apelos da realidade, das expectativas, das expectativas sociais, dos compromissos e objetivos, das condições concretas do trabalho e das mediações para atingir esses objetivos. Essa proposta vai além do plano de aula ou de sistematizações de conteúdos e procedimentos, porque funciona também como uma forma de registrar expectativas, funcionalidades e reflexões. Portanto, é um planejamento feito antes e depois de o trabalho ser aplicado. É um exercício que ultrapassa a sistemática enrijecida do planejamento, pois também considera a reflexão crítica da prática; vai além de pensar em como fazer, mas para quê e por que fazer.

Ensinar implica ação entre as pessoas, em busca de uma formação mais humana e não apenas como um processo que conduza, exclusivamente, ao domínio intelectual dos conteúdos (GATTI, 2017). Não se está descartando a relevância dos conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem, mas destacando uma atitude de ir além, de garantir aos educandos aprendizagens efetivas e significativas. Porém, a aprendizagem discente é a última etapa do processo educativo; antes disso, existe todo um trabalho docente e da equipe pedagógica, que devem pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que colaborem com a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, o pedagogo mediador é caracterizado por um comportamento facilitador, incentivador ou motivador do ensino e da aprendizagem. Ele é quem colabora ativamente para que professor e aluno cheguem aos seus objetivos.

Para concluir, Silva e Portilho (2018, p. 931) sugerem alguns caminhos a serem tomados pela equipe pedagógica e pelos professores para uma prática reflexiva e transformadora.

1. Sair da condição de “tudo adaptado” para a condição de projetos de intervenção, de forma que o grupo docente e gestor elaborem e desenvolvam estratégias de ação mobilizadoras de aprendizagem.
2. A tomada de consciência e regulação do docente acerca das atividades pedagógicas, procurando desvelar as suas contradições, entre a palavra e a ação, ou seja, entre o que ele fala e o que ele faz.
3. Utilização de estratégias de ensino que ressignifiquem suas ações pedagógicas.
4. A construção de uma cultura reflexiva acerca da prática docente e da organização didático-pedagógica para que as decisões que interferem na escola sejam discutidas e compreendidas no e com o grupo.
5. Definição coletiva das prioridades para que a escola possa superar e minimizar as dificuldades existentes, estabelecendo propostas de mudança coerentes com seus objetivos e que lhes permitam avançar e que atendam às prioridades educacionais.

Uma pedagogia assim entende que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99); é capaz de impulsionar uma gestão que priorize o diálogo, a participação e a emancipação, que conduza à cidadania, à democracia, pois, “a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”. (FREIRE, 2007, p. 104). Dessa forma, a mediação do pedagogo inicia-se com a atitude de acreditar que o processo educativo pode ser transformado, assim como as pessoas nele envolvidas.

Os próximos capítulos trazem alguns resultados da pesquisa em campo que dialogam com algumas questões que foram discutidas nos capítulos de fundamentação teórica, como a necessidade do resgate dos processos mediadores,

realizado pelo pedagogo nas escolas, assim como o fortalecimento da identidade desse profissional. Esses resultados revelam urgência de formações que atendam às necessidades escolares e que coloquem os profissionais da educação como produtores de conhecimento e não como recebedores de teorias prontas para serem aplicadas. Ademais, nota-se a necessidade do trabalho coletivo e reflexivo das equipes gestora e docente, capazes de desenvolver ações planejadas em favor da aprendizagem.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota como metodologia a abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia hermenêutica. Segundo a etimologia, a fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Para Bello (2006, p. 17) “*fenômeno* significa aquilo que se mostra; não somente aquilo que aparece ou parece. *Logia* deriva da palavra *logos*, que para os gregos tinha muitos significados: palavra, pensamento”.

A fenomenologia propõe, como método, a aproximação da realidade por meio da descrição do fenômeno que as experiências podem oferecer, objetivando a origem do conhecimento (RIBEIRO, 1991). O autor conceitua a fenomenologia como

uma filosofia que reflete sobre o conhecimento do conhecimento, e que pretende substituir a abordagem empírica e sensualista do psicologismo (que reduz o conceito à condição de um produto de um ato psicológico), através da análise dos processos subjetivos em que se moldam os fenômenos externos. É uma prática científica, nascida da reflexão sobre a crise das ciências. (RIBEIRO, 1991, p. 21)

Ao estudar o fenômeno, a fenomenologia ultrapassa a mera apresentação dos fenômenos, fatos e experiências, mas parte de uma proposta de investigação na qual a realidade se manifesta naquele momento, ou seja, seria ir além daquilo que o fenômeno apresenta. Portanto, “não é o que subjetivamente aparece, e sim a realidade manifestada da coisa, do objeto; se é o que surge à consciência, o que é dado, isto é, a própria coisa que se percebe, na qual se pensa, da qual se fala” (RIBEIRO, 1991, p. 26). A fenomenologia seria a reflexão sobre um fenômeno daquilo que se mostra aplicado a um contexto. Mas como o fenômeno se mostra?

O alemão Edmund Husserl, precursor dos estudos fenomenológicos, propõe dois caminhos, isto é, métodos que embasam a atitude fenomenológica. O primeiro seria a busca do sentido dos fenômenos, a redução eidética; e o segundo, como é o sujeito que busca o sentido, a redução transcendental. A redução eidética preocupa-se em ver as essências, concentrando-se na forma essencial das coisas, “compreensão do *a priori*, porque descreve as essências” (RIBEIRO, 1991, p. 25). A redução transcendental significa ir além; acontece quando se tem a consciência das essências de forma global, considerando-as como fenômenos. A redução passa a ser uma atitude metodológica; ela é “revolucionária por ser autocrítica e busca permanentemente a superação entre opções cômodas e acríticas em favor do subjetivismo ou do objetivismo” (RIBEIRO, 1991, p. 80).

E a hermenêutica, por sua vez, estuda a essência. Nesse viés, “a palavra grega “hermeneutike” (hermenêutica) é formada a partir das palavras gregas que significam interpretar, interpretação e intérprete” (SCHMIDT, 2014, p. 83). Para a filosofia, hermenêutica é a ciência que estuda a arte e a teoria da interpretação. Nesse sentido, a hermenêutica “é a compreensão interpretativa das estruturas, os existenciais, do mundo de ser de *Dasein*” (SCHMIDT, 2015, p. 96).

Para a compreensão interpretativa, o papel da linguagem é função fundamental, pois, “é a linguagem que marca e determina o homem, uma vez que através dela se desvela o sentido do ser enquanto verdade originária; ela é o meio no qual o ser, clareando-se, vem à fala” (KRELL, 2016 p. 109).

Hermenêutica é uma atitude interpretativa em que o sujeito e objeto podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como reflexão das experiências práticas. Portanto, a proposta fenomenológica hermenêutica não analisa o discurso dos sujeitos sem considerar a linguagem. Considera o que o sujeito e o ambiente manifestam naquele momento.

Heidegger aponta e trata de um pensar que antecede tanto o pensar no objeto quanto a lógica que organiza esse pensamento. [...] Heidegger propõe, então, que uma compreensão originária do conhecimento só será possível a partir do ser-aí como ser-no-mundo. O conhecimento se dá numa operação em que só é possível uma transparência provisória, visto que ela sempre terá de ser novamente refeita a partir do horizonte do ser-no-mundo e da historicidade. Não há mais uma possível totalidade. (SEIBT, 2016, p. 203)

Assim, a presente investigação tem como foco compreender uma realidade específica de forma a interpretar e investigar os dados, visando compreender o fenômeno estudado. Compreender, nesse ponto de vista, denota dar sentido e significado à realidade estudada. “Quando o estudo é de caráter descritivo, o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade” (GODOY, 1995, p. 63).

Por isso, esta dissertação optou por pela fenomenologia-hermenêutica, uma vez que essa abordagem possibilita uma visão crítica, desde a verificação dos fenômenos até o modo como esclarecê-los e estudá-los na sua totalidade, ou seja “não apenas o que é dito sobre ele, trazendo-o à luz do conhecimento, mas colocando-o sob jurisdição da totalidade do que se mostra diante do observador, e não da parcialidade inerente a qualquer pretensão analítica” (MEDEIROS; FILHO, 2016, p. 142).

O pesquisador fundamenta sua interpretação em busca da compreensão, a partir do contexto em que o fenômeno se mostra e de suas próprias visões de mundo e análises fundamentadas como um sujeito ativo da sua própria pesquisa. Para Minayo, “é importante enriquecer todo o conjunto de falas e observações, com elementos históricos e contextuais: para que de sua ‘aldeia’ o pesquisador converse com o mundo e sobre o mundo, de forma compreensiva e crítica” (MINAYO, 2012, p. 635).

Desse modo, durante o desenvolvimento da pesquisa, na organização e estruturação do Programa de Formação Continuada, durante os encontros e durante as entrevistas, os instrumentos utilizados foram sustentados pela fenomenologia hermenêutica, pois essa abordagem permite ao pesquisador um olhar interpretativo e crítico sobre os dados, desde a sua aplicação até a análise dos resultados. Esse olhar crítico inclui também a interpretação do próprio pesquisador sobre o objeto de estudo, sendo que “a proposição do círculo hermenêutico nos ajuda a refletir sobre a necessidade de ganharmos clareza dos pressupostos que orientam o nosso olhar sobre o outro, do reconhecimento do outro, do processo de aproximações sucessivas na construção de sentido” (VASCONCELLOS, 2019, p. 267).

4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta dissertação faz parte do grupo de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente” vinculado ao Programa *Strictu Sensu* em Educação, da PUCPR. Uma das pesquisas desse grupo denomina-se Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, da qual essa dissertação faz parte.

Tal pesquisa possui três etapas: a primeira etapa refere-se ao desenvolvimento de um programa de formação continuada constituído de oito encontros e o encontro da devolutiva (2018); a segunda etapa foi dedicada ao assessoramento aos pedagogos, na elaboração de um projeto de formação continuada a ser aplicado com os docentes das suas respectivas instituições de ensino (2019); a terceira etapa dedicou-se ao acompanhamento das formações continuadas ocorridas nas instituições escolares.

Esta dissertação refere-se à primeira etapa desta pesquisa – o Programa de Formação Continuada. Os temas abordados nos encontros foram: Formação

continuada e autoformação; Identidade profissional; Comunicação inovadora e integradora; A expressão da cultura no ambiente educativo; Grupo: uma unidade em funcionamento; Mediação no processo de aprendizagem e ensino; Avaliação e registro.

A estrutura dos encontros aconteceu em três momentos: Disparador, Roda de Conversa, Tarefa e Avaliação Metacognitiva. No disparador, acontece alguma atividade, dinâmica ou prática que provoque o grupo a pensar na temática que será abordada. Depois disso, é realizada uma apresentação teórica-reflexiva sobre o tema. A roda de conversa é o espaço no qual os participantes são convidados a discutir o tema do dia, sempre a partir de uma *consigna* inicial. Em seguida, é explicado sobre a tarefa a ser entregue no próximo encontro. Por fim, é realizada a avaliação metacognitiva, um instrumento elaborado pelos pesquisadores que objetiva o aprender a aprender.

Para esta dissertação, foi utilizado o 6º encontro – Mediação no processo de aprendizagem e ensino. A tabela 4 apresenta a estrutura deste encontro, contendo o procedimento desenvolvido em cada momento e os recursos utilizados.

Tabela 1 – Estrutura do 6º Encontro: Mediação no processo de aprendizagem e ensino

Estrutura	Procedimento	Recursos
1º Momento Disparador (25min) + Conteúdo Teórico (20min)	Disparador: Dinâmica da Escola Alpha (ANEXO C) + Discussão sobre a dinâmica Fundamentação teórica - conteúdo visual (slides) e vídeo.	Quebra- cabeça (disparador) Computador Projeter
2º Momento Roda de Conversa (1h)	Consigna: A tarefa do grupo será refletir sobre a dinâmica do pedagogo como mediador de ações escolares a partir da experiência profissional, da vivência do quebra-cabeça e da fundamentação teórica apresentada.	Cadeiras organizadas em círculo
3º Momento Tarefa (5 min)	Apresentar a tarefa do encontro e esclarecer as dúvidas. Tarefa: Registrar as respostas de no mínimo 3 professores de sua instituição para as seguintes questões: 1. O que você entende como mediação no processo de aprendizagem e ensino? 2. Cite um exemplo de aprendizagem mediada que vivenciou no seu ambiente educativo escolar.	Slides Orientação sobre a tarefa na plataforma EDMODO
4º Momento Avaliação Metacognitiva (10 min)	Avaliação Metacognitiva (ANEXO D)	Instrumento impresso, disposto na prancheta, e caneta.

Fonte: Dados da pesquisa – 2018.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa que concluíram a primeira etapa da Formação Continuada foram 16 pedagogos, sendo 15 mulheres e 1 homem. Os pedagogos atuam em diferentes etapas da educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, nos municípios de Almirante Tamandaré, Colombo e Curitiba.

A Tabela 1 – Identificação dos sujeitos da Pesquisa – mostra os participantes da pesquisa por gênero, formação profissional, etapa de ensino em que atua, sistema particular ou/e público em que atua e tempo de atuação como pedagogo.

Os participantes foram nominados pela letra P, seguida por uma sequência numérica de 01 a 25, ou seja, P1, P2, P3 etc. Ressalta-se que alguns números não aparecem na sequência devido à desistência de alguns pedagogos, que iniciaram o curso de formação, mas não deram continuidade ao programa. A identificação dos sujeitos da pesquisa destina-se àqueles que obtiveram 75% ou mais de presença na formação continuada. No primeiro encontro, participaram 25 pedagogos, mas ao final, 16 participantes concluíram o programa.

Tabela 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

P	Gênero	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Pós-graduação	Segmento em que atua	Rede pública ou privada	Tempo de atuação como pedagogo
P2	F	2009	Especialização Mestrado (concluindo)	Educação Infantil	Público	9 anos
P3	F	1995	Especialização e Mestrado	Ensino Fundamental II e Ensino Médio Profissionalizante	Público	25 anos
P4	F	2007	Especialização	Ensino Médio	Público	6 anos
P7	F	2003	Especialização	Educação Infantil e Ensino Fundamental II	Público e Privado	17 anos
P9	F	2008	Especialização	Ensino Fundamental I e Ensino Médio	Público	6 anos
P10	M	2007	Especialização Mestrado e Doutorado (concluindo)	Outros (Social)	Privado	6 anos

P12	F	2004	Especialização	Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Formação de Docentes.	Público	8 anos
P13	F	2000	Especialização e Mestrado	Ensino Fundamental II	Privado	13 anos
P14	F	2011	Especialização	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Público	7 anos
P15	F	2000	Especialização	Ensino Fundamental II e Ensino Médio – EJA	Público	5 anos
P16	F	1988	Especialização	Ensino Fundamental II e Ensino Médio profissionalizante	Público	20 anos
P18	F	1994	Especialização	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	12 anos
P19	F	2016	-	Educação Infantil	Privado	5 anos
P21	F	2008	Especialização	Ensino Médio	Público	12 anos
P23	F	2006	Especialização	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Público	5 anos
P25		1998	Especialização e Mestrado	Ensino Médio – Formação de Docentes	Público	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a formação, todos os participantes possuem a graduação em Pedagogia. Dentre os 16 participantes, 15 possuem curso de especialização, 4 são mestres e um está cursando o doutorado. O ano de conclusão do curso de Pedagogia varia entre 1988 e 2016. O mais antigo a ter graduação, formou-se em 1988, e o mais recente graduou-se em 2016.

Sobre o tempo de atuação como pedagogo, o que está há mais tempo possui 25 anos de experiência, e o mais recente trabalha como pedagogo há 5 anos. A média de atuação é de 10,5 anos.

Nota-se que é um grupo que apresenta em seu histórico curricular formações continuadas e possui bagagem profissional significativa no que diz respeito ao tempo de atuação como pedagogos.

Das instituições onde atuam, 4 participantes trabalham em instituições privadas e 13 em públicas, sendo que uma pedagoga trabalha nas duas esferas, pública e privada. Os segmentos em que atuam abrangem as três etapas da educação básica, sendo: educação infantil (4), ensino fundamental (9), ensino médio (9), incluindo

educação de jovens e adultos – EJA e educação profissional técnica (ensino médio profissionalizante – formação de docentes).

Vale ressaltar que é um grupo diversificado de profissionais, que se formaram em diferentes anos e contextos e que trabalham há mais de 5 anos como pedagogos. Isso demonstra um grupo com diferentes pensamentos e concepções sobre sua profissão, o que pode influenciar seu agir e pensar dentro da escola.

4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados para a dissertação foram: protocolo de observação de temática e dinâmica do encontro “Mediação no Processo de Aprendizagem e ensino” (ANEXO B); entrevistas semiestruturadas (ANEXO A) e a tarefa escrita desse encontro.

O protocolo de observação de temática e dinâmica foi um instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa, que pede a presença de dois pesquisadores: um para registrar a temática, isto é, tudo o que foi verbalizado pelos participantes, e outro para registrar a dinâmica do grupo, ou seja, a descrição corporal ou os movimentos em geral, realizados pelo grupo, durante as discussões. Essa técnica permite observar o grupo como um todo, pois, de acordo com a visão fenomenologia-hermenêutica, “a arte de desvelar e de encontrar a fala significativa, seja no movimento do corpo-criante do ser humano, ou em seu discurso, como objetivação do seu pensar e agir como pessoa” (DITTRICH, LEOPARDI, 2015, p. 99).

Para a análise desse instrumento foi utilizada a ferramenta IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), um software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi elaborada uma nuvem de palavras, manifestando, assim, o que mais foi dito durante o encontro.

As entrevistas semiestruturadas, técnica utilizada nos trabalhos qualitativos empíricos, constituem-se como “uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (MINAYO; COSTA, 2018).

Para Gadamer (2005), a análise do conteúdo das entrevistas abrange as seguintes fases: pró-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Essas etapas foram descritas e realizadas ao longo da pesquisa.

Para Gadamer “compreender uma pergunta significa colocar essa pergunta. Compreender uma opinião significa compreendê-la como resposta a uma pergunta” (2005, p. 489).

A entrevista foi elaborada coletivamente pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa e conta com perguntas referentes à identificação, como: dados pessoais, formação inicial e continuada, experiência profissional e 18 questões abertas sobre o cotidiano do trabalho pedagógico.

Os próprios pesquisadores realizavam as entrevistas com os pedagogos, durante a 1ª etapa de Formação Continuada. As entrevistas foram gravadas (áudio) e depois transcritas.

Para esta pesquisa foram usadas, especificamente, as seguintes questões: “Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?”; “Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?”; “Em sua atuação profissional, como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?” e “Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?”.

O último instrumento utilizado foi a tarefa do encontro (questionário para os professores). Foi solicitada uma tarefa em cada encontro da formação continuada com o objetivo de que os participantes reelaborassem, durante a semana, o que foi visto no encontro. O registro das tarefas foi realizado pela plataforma Edmodo¹. Para este trabalho, utilizou-se a tarefa do encontro Mediação no processo de aprendizagem e ensino - *Registrar por escrito as repostas de no mínimo 3 professores de sua instituição para as seguintes questões: 1. O que você entende como mediação no processo de aprendizagem e ensino? 2. Cite um exemplo de aprendizagem mediada que vivenciou no seu ambiente educativo escolar.*

Esse instrumento serviu para observar questões referentes à mediação na visão dos professores, ao registrarem respostas sobre o conceito de mediação e, em seguida, darem um exemplo de aprendizagem mediada.

¹ Edmodo é um aplicativo/ferramenta digital que tem como intuito criar um ambiente virtual de aprendizagem. A interface do Edmodo é semelhante à do Facebook. Com essa ferramenta, foi possível que os pesquisadores supervisionassem as tarefas postadas pelos pedagogos. Além de ser uma ferramenta de interação entre os participantes da pesquisa e os pesquisadores. Antes de os participantes usarem a plataforma, foi enviado a eles, por e-mail, um tutorial de como usá-la. E em todos os encontros, 30 minutos antes de começar, havia um pesquisador disponível para dar suporte ao uso da ferramenta.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa começou no primeiro semestre de 2018, quando os pesquisadores se reuniram para elaborar o Programa de Formação Continuada. Nessa etapa inicial, foram decididos os temas a serem abordados nos encontros, a estrutura do encontro e sua funcionalidade como um todo. Além disso, foi um tempo para os pesquisadores planejarem ações e aprofundarem o tema – o pedagogo escolar.

Vale ressaltar que os temas para os encontros da formação continuada tiveram como base estudos, pesquisas, práticas profissionais e formações continuadas realizadas pelo grupo, assim como o estudo das referências científicas da área.

Em junho de 2018, o Programa de Formação Continuada foi colocado em prática. Foram realizados 8 encontros presenciais e quinzenais, com duração de duas horas, no período da noite, de junho a novembro de 2018. O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da proposta de formação continuada, assim como os requisitos para a participação, como: ter presença de 75%, realizar as tarefas na plataforma EDMODO, fazer uma entrevista, assinar o termo de compromisso etc.

A escolha dos participantes da pesquisa aconteceu quando os pesquisadores enviaram os convites da proposta da Formação Continuada para os pedagogos que conheciam ou com os quais tinham algum vínculo.

O projeto da pesquisa teve por objetivo potencializar a identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar.

O Programa contou com a carga horária de 32 horas, sendo que metade das horas foi cumprida presencialmente e a outra metade foi realizada a distância. Era solicitada uma tarefa em cada encontro, convidando os participantes a reelaborarem o que foi visto. O registro das tarefas foi feito pela plataforma Edmodo, que tem por finalidade o gerenciamento virtual da aprendizagem.

Cada encontro contava com uma equipe (função descrita na Tabela 3) que tinha, no mínimo, 6 pesquisadores. Cada encontro contava com pesquisadores diferentes; assim, todos da equipe de pesquisadores fizeram parte da formação continuada. A única função que se repetiu foi a coordenação.

Após os encontros, os pesquisadores se reuniam para avaliar e elaborar as atividades e funções a serem desenvolvidas.

Tabela 2 - Organização da equipe do encontro

Pesquisador	Função
Coordenador	Conduzir o trabalho geral do grupo.
Disparador	Orientar a dinâmica inicial, atividade ou disparador do encontro e apresentar o conteúdo teórico.
Observador da temática	Registrar as falas.
Observador da dinâmica	Registrar o comportamento do grupo.
Volante	Auxiliar a equipe como um todo, por exemplo, a entrega dos materiais, a organização do ambiente etc.

Fonte: Dados da pesquisa – 2018.

Dos oito encontros, eu participei de quatro. O primeiro foi uma reunião inicial com os pedagogos. Após enviado o convite (ANEXO D), aconteceu o encontro inicial, espaço onde foi relatado sobre o desenvolvimento da pesquisa, sobre como aconteceria a Formação Continuada e sobre os requisitos para a participação. Nesse encontro inicial, também foi explicado sobre o sigilo da pesquisa e os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO E).

Vale ressaltar que, antes de acontecer o programa de Formação Continuada, foi elaborado um projeto de pesquisa, que passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o número 2.632.541. Isso garante a liberdade e a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como o caráter confidencial dos dados.

Após esse primeiro encontro inicial, começaram os encontros com temas específicos. Destes, com relação à organização da equipe, eu participei como observadora de temática de dois encontros: Identidade profissional e mediação no processo de aprendizagem e de ensino e como observadora de dinâmica do encontro Ambiente educativo.

Durante o Programa de Formação Continuada, eu fazia assistência sobre a plataforma utilizada para a entrega das tarefas (EDMODO). Meia hora antes de todos os encontros eu ficava à disposição para a assistência presencial para quem tivesse dúvidas sobre a plataforma e, durante as semanas, oferecia assistência *on-line* via WhatsApp e e-mail.

Além disso, também participei do encontro chamado Devolutiva, que aconteceu seis meses depois. Para isso, foram organizados, coletivamente, os principais resultados da formação e apresentados para os pedagogos.

Depois da finalização do Programa de Formação Continuada e da transcrição dos dados, chegou a vez de olhar para os resultados. Segundo Minayo (1998), uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Essa pesquisa optou pela criação de categorias emergentes, isto é, que surgiram no decorrer da análise – emergiram dos dados já coletados. Optou-se por esse caminho de criação de categorias, a partir da fenomenologia hermenêutica, porque essa abordagem pode levar a compreensões mais aprofundadas dos fenômenos estudados. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que acontece em um contexto de formação continuada, que reuniu profissionais de diferentes contextos, com diferentes especificidades, apresentando diferentes tipos de reflexões, surge a necessidade de considerar os dados que surgiram do que foi manifestado naquele momento, considerando as subjetividades e as experiências de cada sujeito.

Desse modo, a tarefa hermenêutica é ir além do que se sabe sobre o fenômeno e aprender sobre ele. Se as categorias a priori trazem um olhar teórico desde o início, na criação de categorias emergentes, a pesquisa se constrói além da teoria, tendo como principal foco o que os dados revelam, o que resulta no maior envolvimento dos pesquisadores no contexto e na análise dos dados.

Após o tratamento dos dados, foi realizada a construção das categorias de análise, aproximando os elementos e as características em comum. Assim, as categorias, a partir do registro de dinâmica e temática do 6º encontro, são:

1. Mediação pedagógica – corresponde ao posicionamento reflexivo do pedagogo. Momento em que os praticantes refletem, falam sobre e conceituam mediação. Exemplos: *“para sermos mediadores o pedagogo dentro da escola tem que sair da zona de conforto”, “a gente não sabe mediar”, “deveria ser um processo natural” “é uma postura”, “é atitude que se concretiza em ações”.*

2. Dificuldades da prática – remete às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como: angústias, frustrações, rotina acelerada, organização do trabalho pedagógico, funções burocráticas e administrativas, entre outros. Exemplos: *“a gente fica cumprindo tarefa” “é só fazer, fazer”, “é precária, escola tem muita demanda”, “não dá tempo”.*

3. Planejamento – tem relação ao modo como o pedagogo acompanha o trabalho do professor. Esta categoria apresenta outras 3 subcategorias:

a) Hora-atividade (ou permanência) – momentos específicos de planejamento dos professores, dos quais o pedagogo participa. Exemplos: *“os professores tem hora atividade, uma vez por semana”, “é durante a permanência”, “essa organização faz com que elas planejem juntos”*.

b) Momento individual – diz respeito aos espaços de diálogos entre pedagogo e professor. Exemplos: *“nós conversamos, trocamos informações”, “tenho 40 minutos com cada professora individualmente para discutir planejamento”*.

c) Registros docentes – refere-se ao acompanhamento do professor, feito pelo pedagogo, com base nos registros. Exemplos: *“existe um questionário padrão para acompanhamento”, “através de estatísticas de desempenho”, “até por nota”, “leitura do planejamento”*.

4. Formação – é relativo aos momentos formativos, como semanas pedagógicas, leituras individuais ou coletivas, palestras, reuniões, encontros e preparo do próprio pedagogo. Exemplos: *“normalmente nas reuniões do ano eu sempre faço pontuações”, “eles gostam de formação que os próprios colegas fazem contribuições”, “troca de experiências”, “vem da questão da formação continuada que quando a gente consegue trazer algo diferente que seja mais dinâmico”, “textos, livros, referência bibliográficas e virtuais que a gente traz para oferecer para o professor”*.

5. Necessidade – corresponde aos encontros com o professor conforme a demanda, caso o professor precise ou conforme a rotina e necessidade da escola. Exemplos: *“eu trabalho com os professores se o professor vem conversar comigo”, “a mediação ocorre sempre quando necessário”, “este acompanhamento das atividades com os professores fica muito a desejar porque não tem frequência”*.

Por fim, há as categorias relacionadas à tarefa, que apresenta a visão do professor sobre o que é mediação. Essas categorias são analisadas separadamente porque o objeto de estudo foi o professor e não o pedagogo. Porém, como o objetivo da pesquisa contempla o relacionamento entre pedagogo e professor, optou-se por analisar o que os professores entendem sobre mediação.

1. Ensino – diz respeito aos recursos, às metodologias, procedimentos em sala de aula, isto é, atitudes e ações referentes ao processo de ensino. Exemplos: *“usar metodologias diferenciadas”, “trazer algum recurso diferente”, “preparar o material”, “atividades práticas”*.

2. Aprendizagem – concerne a ações que levem o aluno a novas aprendizagens. Exemplos: *“é você dar possibilidade do aluno, torna-se “senhor” do seu conhecimento”, “gerar novas aprendizagens”, “construir conhecimento”, “novos saberes”, “fazer com o aluno aprenda”, “conhecimentos prévios com os novos”, “é o professor se colocar entre o aluno e a aprendizagem”, “acompanha o desenvolvimento e aprendizagem”*.

3. Processo reflexivo – relaciona-se a ações que levem o aluno à autonomia e ao crescimento pessoal. Exemplos: *“é a forma com que o educador leva o educando a pensar”, “o educador deve proporcionar autonomia dos estudantes”, “contribui para o processo de desenvolvimento do aluno”, “durante todo o processo”*.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a descrição e interpretação dos dados, tendo como ponto de partida o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente, a partir de um Programa de Formação Continuada.

Considerando o processo de pesquisa, uma análise reflexiva e contextual, serão discutidos, criticamente, os resultados, a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados. São eles: Protocolo de observação do encontro (IRAMUTEC, roda de conversa), entrevistas semiestruturadas e tarefa do encontro, que resultaram nas categorias apresentadas.

5.1 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO: MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Inicia-se a descrição e interpretação dos dados tendo como ponto de partida a análise do 6º encontro “Mediação no Processo de Aprendizagem e Ensino”, considerando a sua estrutura (ver página 89). Estavam presentes 13 pedagogos, dos 16 que concluíram o Programa de Formação Continuada.

Vale ressaltar que tudo que foi manifestado no encontro entrou nas categorias de análise. Mas, inicialmente, serão abordados alguns apontamentos relevantes que aconteceram durante o encontro, interpretando a totalidade do momento.

5.1.1 Momento disparador

O encontro iniciou quando o coordenador deu as boas-vindas e lembrou sobre a entrega das tarefas. Em seguida, foi apresentada a dinâmica, que serviu como momento disparador para as discussões. Foi orientado que os participantes se dividissem em grupos e cada grupo recebeu um envelope (ANEXO C). Cada equipe recebeu um quebra-cabeça diferente, dentro de um envelope, no qual estava especificado cada um dos grupos (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 etc.). Porém, algumas peças estavam trocadas entre os grupos, ou seja, nenhum grupo conseguiria terminar inteiramente o quebra-cabeça. A única equipe que poderia entregar e organizar as peças era o Grupo 3. Essa informação estava descrita no final das instruções

recebidas, de forma que apenas lendo todas as informações conseguiram completar a tarefa. Eles tiveram 20 minutos para realizar a dinâmica. Formaram-se 4 grupos.

No início, cada grupo focou em montar seu próprio quebra-cabeça. Conforme o tempo passava, os participantes perceberam que algo estava errado, como indicam as falas: *“O nosso é a sobra que ninguém quer (P21)”*, *“Estou confusa (P25)”*. Depois desse momento um dos participantes disse: *“Grupo 3 leia o final da tarefa, dá uma olhada (P14)”*. Foi a partir desse alerta que os grupos começam notar que para conseguir as peças que faltavam, o Grupo 3 precisava movimentar-se. *“Por isso não encaixa (P13)”*, *“Vamos negociar (P3)”*, *“Talvez essa peça seja de vocês (P13)”*.

Depois de um tempo, houve uma movimentação dos grupos e disseram: *“Sem condição (P2)”*, *“Tem que trocar com os outros grupos (P21)”*, *“só vocês podem trocar (P13)”*. Em resposta, um componente do Grupo 3 disse: *“Eu fico ouvindo, ouvindo, não monto o meu (P13)”*. O grupo mediador, inicialmente, queria terminar sua tarefa e trocar as peças depois, até que o P10 disse: *“Não precisa trocar, só traz as peças (P10)”*. A partir desse momento, o Grupo 3 começou a circular mais vezes para ajudar os outros grupos. Porém, alguns grupos ainda reclamavam *“elas levam e não trazem (P14)”*.

Próximo do final da dinâmica, apenas os grupos 1 e 4 terminaram a tarefa. Até que um participante do Grupo 4 manifestou: *“Podemos ajudar os outros grupos? (P9)”*. Assim, esse grupo começou a auxiliar os outros grupos que não tinham concluído a tarefa.

Após algumas insatisfações, no final da atividade uma participante disse *“A gente não é grupo (P10)”*. Essa última fala da P10 resumiu o resultado da dinâmica. Isso foi comprovado em virtude de alguns impasses e falta do diálogo no grupo como um todo. Demorou para o grupo perceber que para a atividade ser concluída com êxito, eles precisavam conversar, não apenas nos grupos individuais, mas no grupo como um todo. O fato de o Grupo 3 apenas passar nos pequenos grupos vendo quais peças faltavam não foi o suficiente. Alguns participantes reclamaram, não gostaram da mediação feita pelo Grupo 3, mas também tiveram poucas sugestões conjuntas de como terminar mais rápido a tarefa.

Depois da dinâmica, antes da apresentação teórica, houve um momento de discussão sobre a atividade. O Grupo 3 contava com os participantes: P13, P18 e P25, que disseram:

A gente ficou empolgado em terminar [...] quando elas alertaram que nós percebemos (P13).

Estávamos montando o nosso, vimos que estava faltando, mas não entendemos, depois as meninas alertaram (P25).

Fiquei preocupada em cumprir a tarefa (P18).

A gente tinha que olhar os outros e ver. No fim quando terminamos, ufa! Aí fomos ajudar (P18).

A dinâmica apresentou indícios de um grupo não consolidado, preocupado em terminar a tarefa. Já era o 6º encontro do grupo, esperavam-se maiores aproximações. O Grupo 3 era o mediador da dinâmica, mas demorou para entender sua função na atividade. Era um grupo composto por 3 integrantes que poderiam ter conversado e distribuído melhor as tarefas, planejado a atividade. Isso gerou insatisfação dos grupos que dependiam dele para concluírem a tarefa, como indica a fala da P21:

Queria pegar, mas não podia por causa das regras. Era só o grupo 3. Mas elas estavam tão concentradas que não perceberam. Depois a gente foi se ajudando [...] nós só conseguimos montar, quando todos foram ajudar o nosso grupo. Daí conseguimos terminar (P21).

Percebeu-se que, durante a dinâmica, mesmo com as movimentações do grupo, houve pouco diálogo entre os grupos e isso pode ter prejudicado a conclusão eficaz da tarefa, uma vez que poderia ter ocorrido mais comunicação. É possível afirmar que o resultado da dinâmica não foi realizado no coletivo, não aconteceu um entrosamento entre os participantes. Por serem profissionais que lidam constantemente com as relações dentro da escola, esperavam-se mais diálogos, porém o que se revelou foi um profissional tarefeiro.

Durante a roda de conversa, quando debatido sobre a mediação, a P18 retomou o momento disparador e disse “*nós ficamos na rotina, nós temos que montar esse quebra-cabeça. A rotina era montar o nosso quebra-cabeça, estávamos tentando atender a necessidade do momento*”. A partir dessa fala, questiona-se: o que a rotina no trabalho do pedagogo pode revelar sobre as relações que se estabelecem na escola?

Quando a P21 afirma que só conseguiram concluir a tarefa quando todos foram ajudar, revela, mesmo que apenas no final, um indicativo de trabalho coletivo. Na escola, o trabalho coletivo é necessário e “pode se constituir em suporte e guia para práticas pedagógicas mais efetivas e humanas que promovem não só o ensino e a

aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 26). A atividade do pedagogo é um conjunto de ações que tem por finalidade atingir um objetivo específico, ou seja, mediar e fomentar as relações didático-pedagógicas que se estabelecem na escola. Porém, não foi só na dinâmica ou roda de conversa que o pedagogo pareceu preocupado em cumprir a tarefa. Nas entrevistas, o pedagogo também ressalta que seu cotidiano é marcado por muitas atribuições e há pouco envolvimento com outros profissionais, em especial com os professores. Esse fato revela que a indefinição do papel do pedagogo diante das várias funções exercidas por ele no cotidiano escolar tem contribuído para a fragmentação do trabalho educativo.

Dando sequência ao encontro, o pesquisador responsável pela função de disparador iniciou a apresentação teórica, utilizando o recurso multimídia, por meio do qual apresentou um vídeo, seguido de alguns slides com conceitos e perspectivas sobre mediação no processo de ensino e aprendizagem. Depois da apresentação teórica, chegou o momento da roda de conversa. Os dados apresentados na roda indicaram hipóteses que foram ao encontro de alguns questionamentos que surgiram no decorrer da descrição e da interpretação.

5.1.2 Momento da roda de conversa

A roda de conversa foi pensada como um instrumento que valoriza o diálogo e, conseqüentemente, a reflexão. A estrutura do encontro foi organizada de uma forma que priorizasse uma hora para a roda de conversa. A sala foi preparada pelos pesquisadores, que organizaram as cadeiras em um semicírculo, para que todos os participantes pudessem se olhar e interagir. Após o momento disparador, formava-se um círculo, onde todas as cadeiras não usadas eram colocadas de lado, assim, sentavam-se juntos no círculo os pesquisadores e os participantes. Isso aconteceu em todos os encontros.

Para dar início à roda de conversa, o coordenador apresentou a seguinte consigna: *“A tarefa do grupo será refletir sobre a dinâmica do pedagogo como mediador de ações escolares a partir da experiência profissional, da vivência do quebra-cabeça e da fundamentação teórica apresentada”*.

Com relação ao conteúdo da roda de conversa, foi realizado um registro das palavras mais ditas, utilizando o *Software IRAMUTEC* – Interface de R pour les

A gente não sabe mesmo mediar, a gente não reflete no nosso trabalho (P7).

Os pedagogos apresentam, em suas falas, elementos que impedem a mediação pedagógica, como a acelerada rotina, a falta de espaço para acompanhar o professor, o pouco conhecimento sobre como mediar e a pouca reflexão sobre o trabalho pedagógico. A questão da rotina traz os primeiros indícios de que o pedagogo escolar realiza muitas atividades dentro da escola, e não só muitas, mas distantes de sua profissão.

Associado ao termo “não”, encontra-se a palavra “gente”, como nas falas do P4 e do P7, referindo-se ao posicionamento dos próprios pedagogos. Eles contam que, por determinados motivos, não conseguem fazer o que eles têm de fazer, o que indica, uma falha na mediação, originada pela própria atitude do pedagogo. Ao mesmo tempo em que assumem essas falhas em suas atitudes, em contrapartida, citam a resistência dos professores em mudarem suas práticas, depositando no outro a reflexão que, naquele momento, deveria ser deles mesmos. Assim, a outra palavra evidenciada é “professor”. Exemplos:

*Muitas vezes os **professores não** acreditam naquilo que poderiam fazer (P10).*

*Essa questão de diálogo e escuta ajuda no processo de mediação, **não** adianta fazer o faz de conta e o **professor não** muda... (P25).*

*Nós temos **professores** que **não** mudam (P16).*

A partir das falas acima, é possível inferir a falta de vínculo entre pedagogo e professor. Esse discurso marca uma relação na qual o pedagogo aponta falhas e deposita no outro as dificuldades encontradas. Então, questiona-se: será que existem espaços na escola para o professor fazer a reflexão de suas práticas? Qual a atitude do pedagogo diante das questões didático-pedagógicas no trabalho com os professores?

Diferentemente das outras profissões, quando os sujeitos optam pela profissão docente, trazem consigo uma bagagem de experiências sobre ser professor, que diz respeito ao período em que eram estudantes, sendo influenciados por aspectos como: tipo do conteúdo apresentado pelo professor, maneira como as aulas eram conduzidas, as atitudes docentes durante o processo de aprendizagem e ensino, entre outros (GARCIA, 1999). Mesmo com essa bagagem, a docência pode ser mediada de modo que objetive mudanças de algumas atitudes já enraizadas, como indicaram as

falas dos participantes, que reforçam a necessidade da figura de um mediador, neste caso, o pedagogo.

Todavia, antes de mediar e voltar suas ações para o outro, é necessário que o próprio pedagogo se perceba nesse processo, em um constante exercício de tomada de consciência. A roda de conversa teve como objetivo fazer os pedagogos refletirem sobre sua dinâmica como mediador na escola. No entanto, antes de se reconhecerem, eles colocaram algumas angústias e frustrações com relação ao seu cotidiano, evidenciando aspectos externos à mediação e não, por exemplo, como ele contribui para esse processo.

Outro termo muito citado foi “mediação”, o que mostrou a relevância do tema para os pedagogos participantes da pesquisa. O P21 salienta que, durante a formação, não lembra de ter tido momento para conversar e discutir sobre mediação: “*a nossa formação a gente não teve, não se ouve falar, era superficial, sem reflexão (P21)*”.

Mais um exemplo que coloca o processo de mediação como algo externo ao pedagogo é a questão da formação inicial. Essa formação pode não ter dado conta, mas e a continuada? Aliás, é um grupo de pedagogos que apresenta em seu histórico uma bagagem sólida de formações, não há professores recém-formados. Sem considerar a formação continuada reflexiva do próprio pedagogo em sua escola, dele com outros profissionais. Assim, perguntou-se: como esse profissional se prepara profissionalmente? Em resposta, P10 revelou que “*as mediações acabam sendo comprometidas por nossa carência de conhecimento*”. P21 também afirma a insuficiência da formação inicial e P10 revela que a falta de conhecimento compromete as mediações realizadas na escola. Assim,

Na atualidade, está posto: não se pode conceber uma atuação profissional, em qualquer área de atuação, sem a pesquisa e a formação permanente da/na própria prática. É o fato que o conhecimento avança e se emprega na modificabilidade das práticas sociais, das mudanças culturais, no próprio ir-e-vir humano saberes são construídos e reconstruídos, são modificados, há variações de possibilidade de intervenção profissional na concomitância da sua atuação. (CORRÊA, 2016, p. 207)

Como qualquer outro profissional, o pedagogo é responsável pela sua formação. A escola se configura como um ambiente dinâmico, de constantes mudanças: maneiras de ensinar e aprender são reelaboradas, tecnologias são inseridas, organização da escola alterada. Por isso, a formação se prolonga por toda

a vida e não se limita à formação inicial, mas a uma formação permanente que considera as práticas educativas de cada momento, contexto social e circunstâncias em que os sujeitos estão envolvidos.

Quando a mediação é considerada uma atitude externa, os pedagogos, em seu cotidiano, preocupam-se mais com o fazer, e menos com a reflexão. Uma ação voltada apenas para o fazer não cumpre as atribuições de uma ação mediadora, necessária à função pedagógica. Essa discussão sobre o assunto mediação, deu origem à primeira categoria, *Mediação Pedagógica*, que se refere ao posicionamento reflexivo do pedagogo, momento em que os participantes falam sobre e conceituam mediação.

Ressalta-se que, quando os pedagogos se posicionaram sobre o tema, houve os primeiros indícios de tomada de consciência por parte deles, uma vez que, para assumir uma opinião, faz-se necessário refletir sobre suas práticas. Esse olhar reflexivo sobre as próprias ações é o primeiro passo para a busca de situações que necessitam ser modificadas. Para Libâneo (2004), refletir sobre as práticas educativas ajuda os pedagogos e professores a entenderem suas dificuldades que, ao serem compreendidas, podem ser enfrentadas e transformadas.

Inicia-se a discussão com duas falas, P14 e P21, que apresentam algumas percepções sobre mediação:

Eu acho que pra sermos mediadores o pedagogo dentro da escola tem que sair da zona de conforto. Porque nós vivemos em uma zona de conforto, todos os dias. Fazemos nosso trabalho, mesmo que nós não fazemos o que desejamos, nós já temos uma rotina e o mediador tem que sair dessa rotina. (P14).

Isso envolve, como falaram, sair da zona de conforto. A gente faz tentativas, final do ano a gente faz uma avaliação de como foi o ano e ano que vem a gente pensa no que vai avançar e fazer diferente (P25).

Muito além da rotina e dos afazeres cotidianos, como apontam as pedagogas, a mediação exige refletir sobre o trabalho pedagógico, como pensar em sua prática cotidiana a sobre possibilidades de avanços. Isto é, pensar em ações e atitudes que saiam da comodidade e vão além de tarefas rotineiras comuns à profissão do pedagogo. Sair da zona de conforto não é um trabalho fácil, exige tomada de consciência para entender o porquê e a função de suas ações.

Focar em funções técnicas ou em ações rotineiras para cumprir tarefas não atende às questões essencialmente pedagógicas que devem ser estabelecidas na escola. Entende-se que uma gestão baseada em princípios meramente técnicos,

instrumentais e racionais não cumpre os objetivos de uma gestão democrática na escola (ARRUDA, 2015). Isto é, de um trabalho educativo intencional, integrado e participativo.

Desse modo, é possível argumentar que a mediação requer uma atitude reflexiva sobre as práticas pedagógicas, que ultrapasse a urgência do trabalho pedagógico. Essa atitude reflexiva pode agir como um componente para novas atitudes, de acordo com Freire (2013, p. 39): “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, mediação e reflexão são dois aspectos importantes nas falas das pedagogas.

Eu acho que é quando a gente é convidado a pensar sobre do que quando se tem repostas prontas (P13).

A gente vai pro mercado de trabalho e vai fazendo, cumprindo tarefa, vai fazendo. Se torna fazedor e não reflete (P21).

A gente faz essa mediação sem refletir, tenho que mediar, mas às vezes a gente nem sabe por que está mediando, a gente não sabe mesmo mediar, a gente não reflete no nosso trabalho. Buscamos outras alternativas. Mediação faz com que a gente repense na nossa prática (P7).

Uma coisa muito legal é esta mediação, essa troca (fazendo movimentos, indicando a roda de conversa) você sai pensando, remoendo e repensando a própria prática. Que interessante (P10).

Refletir sobre as próprias atitudes favorece a retomada do trabalho pedagógico, proporciona uma tomada de consciência e privilegia novas atitudes, ideias e olhares sobre o processo de mediação. Quando não há reflexão, o trabalho do educador fica apenas na dimensão do fazer e no cumprimento das tarefas, como indicado pelos participantes P21 e P7.

Por essa razão, defende-se que o olhar para as próprias práticas auxilia no movimento de transformação da prática dos pedagogos, pois é consolidada “na consciência do pensamento, no monitoramento consciente e no controle dos nossos pensamentos. E para isso precisamos dedicar tempo, fugir das atitudes automatizadas e prestar atenção ao que fazemos e como fazemos” (PORTILHO; BARBOSA, 2017, p. 130). Ainda sobre a dimensão de refletir, o P13 comenta:

Será que a gente entende o que é mediação? Comecei a pensar na palavra mesmo mediação, me veio o médio, meio, entre, para chegar ao outro. É o processo de construção que a gente vai fazendo para chegar, pensar no que o colega fala. Os questionamentos que fazemos são construções muito mais ricas do que chegar com as repostas prontas (P13).

A fala acima revela um elemento novo para a mediação: o outro, no sentido de pensar em ações que atinjam e considerem o outro. Além disso, o P13 enfatiza que o próprio questionar é um processo muito mais valioso do que apenas obter respostas prontas. Mudar práticas exige tanto o relacionamento com o outro como a autorreflexão. Na medida em que o pedagogo se envolve e interage com os sujeitos do seu espaço de atuação, muitos aspectos do ambiente de trabalho vão se modificando. O processo de autorreflexão se concretiza em ações que visam ao outro, e o trabalho coletivo pode gerar mudanças na escola.

Como complemento, as falas a seguir apresentam a mediação no sentido relacional, ou seja, a mediação depende da relação com o outro, seja aluno ou professor.

Penso no pedagogo como mediadores de mediadores, nesse sentido relacional que a gente tem enquanto coordenador, orientador (P10).

Eu vou estar mediando quando eu vou estar possibilitando a este aluno que ele cresça, se eu não ajudar esse aluno a crescer, e meu colega trabalhar de uma maneira que vá fazer com que este aluno comece a trabalhar sozinho, eu não fiz mediação (P14).

A mediação não é um processo individual e exclusivo do pedagogo, como evidenciado na fala do P10, que apresenta o pedagogo como mediador de mediadores. Ela é um processo que acontece, por exemplo, na relação do pedagogo com professores e, se não há relação, o processo de mediação no ensino e aprendizagem fica cada vez mais fragilizado.

Já a fala do P14 revela pouco entendimento sobre mediação, pois, mediação pedagógica pode ser definida como relações pedagógicas que se estabelecem na escola com a finalidade de promover mudanças educativas no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem discente é o último passo de consolidação da mediação. Antes disso, o pedagogo medeia outras questões, como o acompanhamento dos docentes. Essa relação e intervenção do pedagogo é a mediação. Ainda sobre a mesma fala, nota-se um entendimento de mediação relacionado somente ao aluno e à relação professor e aluno. Mas muito além do aluno, professor e conhecimento, há o trabalho pedagógico da escola que antecede a aprendizagem do aluno.

O pedagogo é o profissional responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico. Sendo assim, o trabalho educativo deve conduzir

ao encontro dos aspectos colaborativos entre pedagogo e professores, pois, a relação ocorre na medida em que se compreende que o pedagogo não atua sozinho; ele protagoniza com os demais, principalmente com os professores, proporcionando o sentido e a importância do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas” (GARCIA; SILVA, 2017).

Por se tratar de um trabalho coletivo, é importante destacar que o pedagogo busca, junto com o professor, minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos (SILVA, 2013). Além desse posicionamento reflexivo sobre o que é mediação, o P13 e o P10 apresentam alguns aspectos necessários a esse processo.

Mediar exige tempo e paciência, e esse tempo às vezes é tirar tempo de outra coisa que você estava fazendo, parar pra fazer isso. [...] A mediação exige tempo, disponibilidade e paciência (P13).

Para que os processos de mediação aconteçam de forma significativa, não é só a oralidade do professor que garante esse processo de mediação na aprendizagem, são nos recursos, materiais que trazemos pros alunos para que isso aconteça (P10).

A cultura que a gente tem na escola, mediar também faz parte da cultura da escola, das rotinas que gente cria, da organização do trabalho pedagógico (P13).

Pensar em estratégias, recursos, tempo e organização do trabalho pedagógico possibilita uma melhor mediação. Isso requer pensar no contexto e na cultura da escola. A cultura escolar desenvolvida na instituição produz uma cultura específica (organizacional e do docente); isso se manifesta nas formas de organização, nos comportamentos compartilhados pela equipe e nos arranjos estabelecidos que conduzem a conduta, o pensamento e as relações de poder (DOMINGUES, 2014).

Além desses aspectos externos, o P13, o P18 e o P10 mostram alguns indícios de uma mediação voltada para as próprias atitudes.

A mediação deveria ser algo natural, a gente parou pra pensar sobre hoje. Mas ela deveria ser algo intrínseco a nossa prática. Você media quando está revisando um planejamento, ajudando o professor, vendo uma avaliação, na hora do recreio... Às vezes não é com intencionalidade específica, mas como algo natural, prático do dia-a-dia (P13).

É mais uma postura do que um fazer. O fazer é uma consequência, se eu tenho a postura de mediadora. Eu fiz uma fotografia no nosso dia-a-dia e eu percebi que não sou mediadora. Ainda não aprendi a ser mediadora, tenho que aprender (P18).

Atitude mediadora é extremamente importante, às vezes não paramos, não consegue elencar esse elemento de mediação. É uma atitude, mas é uma atitude que se concretiza em ações (P10).

Os recortes acima revelam o que os pedagogos entendem sobre mediação. O P13 define que mediação é algo natural, intrínseco à prática pedagógica e, em algumas situações, não há uma intencionalidade específica. O P18 e o P10 assumem mediação como uma atitude. Mesmo diante das rotinas e da flexibilidade do trabalho do pedagogo, esta pesquisa defende que a mediação é sempre algo intencional, pensado e objetivado para um fim. Ainda que não se tome consciência do momento exato em que acontece a mediação, os processos educativos são pensados para e com um propósito, desde a organização do trabalho pedagógico até a orientação aos professores. Essas ações deveriam acontecer com a finalidade de promover mudanças educativas. Por isso, as falas do P18 e do P10 contribuem para esse entendimento, pois, as atitudes mediadoras dependem do modo como o pedagogo procede diante de seu trabalho, isto é, a mediação concretiza-se em ação.

Um dos impeditivos citados pelos pedagogos para a eficácia da mediação refere-se às condutas docentes. Quando realizada a nuvem de palavras, a palavra “professor” teve muitos registros; o professor ganha notoriedade quando o assunto é mediação, como nos exemplos a seguir:

Falta sair da zona de conforto, nós temos professores que não mudam, que ainda escrevem no quadro “arme e efetue” (P16).

Professor vai lá pra dar aula, dar o conteúdo, escreve no quadro, manda copiar, é uma reprodução. É o fazer, o fazer (P21).

Tem professor que ouve o que você falou, acrescenta, adapta, mas tem professor que é resistente. Acredito, que eu tenho que acreditar no processo, no que se é capaz de fazer (P2).

Nas afirmativas acima, fica evidente a existência de um problema relacional entre pedagogos e professores. Os pedagogos discorrem sobre a resistência de alguns professores em mudarem ou pensarem em novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Desse modo, questiona-se: por que os professores não ouvem os pedagogos? Que tipo de relacionamento ou vínculo se estabelece entre esses profissionais? Como atingir esse professor resistente?

As pesquisas desenvolvidas por Domingues (2014) apontam que muitos professores não querem ser incomodados, desafiados ou questionados sobre sua

ação docente; querem fazer aquilo que já conhecem e dominam, embora o que saibam não contribua para o saber construtivo do outro.

Além desse motivo, ressalta-se que dos 16 pedagogos, 11 participantes trabalham com professores do ensino fundamental II e/ou ensino médio, ou seja, lidam com docentes de disciplinas específicas, como matemática, história, geografia, física etc. Isso pode gerar um distanciamento daquele que possui o conhecimento técnico específico das áreas e o conhecimento pedagógico orientado pelo pedagogo. Assim, pode-se inferir que professores não compreendem a função e a especificidade do pedagogo nos processos de ensino e aprendizagem, ou acham que o domínio de sua área específica é suficiente. A articulação das áreas é necessária; não é à toa que os cursos de licenciatura possuem disciplinas pedagógicas em seus currículos. Não se está afirmando que um profissional sabe mais do que outro, mas se reconhece a necessidade de profissionais que pensem juntos, que colaborem para a aprendizagem discente e que entendam as ciências humanas ou exatas como áreas que se integram.

Ora é o professor que desqualifica o conhecimento de caráter pedagógico, ora é o próprio pedagogo que desqualifica os professores, como nas falas do P2 e do P16, que apontam que os professores não mudam ou não os ouvem; assim, denota-se falta de empatia do pedagogo para com o professor. Apontar suas falhas, indicar suas limitações e desqualificá-lo podem não ser o caminho para estabelecer uma relação democrática e de confiança. Quando o pedagogo se dirige ao professor de modo classificatório e não busca atitudes transformadoras, passa a julgar o professor como “resistente, acomodado, incompetente no lugar de entendê-los como sujeitos históricos que também são contraditórios como quaisquer outros” (VASCONCELLOS, 2019, p. 80).

Nesse sentido, o desafio do pedagogo “está em não se sentir impotente diante de tal situação. Essas ideias, de um coordenador que manda e um professor obedece, são tidas como ‘distorções’ que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de formação” (VASCONCELLOS, 2019, p.137). Por essa razão, a importância do acolhimento e das interações sociais que se escabecem na escola, visto que esse processo relacional interfere na dinâmica da escola. Não basta uma relação somatória dos envolvidos no processo educativo para existir um grupo. Se os professores são orientados pelos pedagogos, se faz necessário pensar em como possibilitar a construção do grupo, rumo a um trabalho coletivo que supere práticas fragmentadas e isoladas, comuns nas escolas.

Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Precisamos nos trabalhar nessa direção, desarmar preconceitos, buscar sinceramente essa crença. (VASCONCELLOS, 2019, p. 135)

Assim como o professor, o pedagogo também precisa acreditar na mudança e voltar o olhar não só para práticas docentes, mas para as suas próprias atitudes frente ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as possibilidades de colaboração do pedagogo estão situadas em um espaço em que o refletir-junto e o construir-junto necessitam ser aprendidos e vivenciados por toda a equipe (BRUNO; ABREU, 2012). Um dos caminhos apontados para alcançar um relacionamento melhor entre pedagogo, professor e aluno, como indicado pelo P25, está na questão do diálogo e da escuta, como maneiras que contribuem para o processo de mediação.

Esse ano fizemos uma experiência no conselho de classe, foi uma mediação com diálogo com os alunos, o professor representante fez o pré-conselho com os alunos em sala de aula [...] Essa questão de diálogo e escuta ajuda no processo de mediação, não adianta fazer o faz de conta, e o professor não muda, tem que ter esse espaço (P25).

O exemplo acima evidencia a importância de criar espaços dialógicos tanto para o professor como para os alunos. Não é qualquer tipo de espaço de diálogo, mas aquele diálogo autêntico, isto é, aberto para possibilidades de mudanças e de escuta, em que todos os envolvidos participam com autenticidade e reciprocidade. Formar um aprendiz no caminho para uma aprendizagem inventiva “requer desafios, ousadia, busca de formas de pensar mais flexíveis, de desenvolvimento da observação e da escuta, necessárias para a decifração, compreensão e interpretação dos sinais emitidos pelas situações de aprendizagem” (BARBOSA, 2019, p. 248).

Nesse sentido, a partir das falas expostas, é possível compreender que os pedagogos estão no caminho para a tomada de consciência, pois já se percebem em relação à própria prática e a necessidade de ressignificá-la. Porém, ainda não delinearão uma estratégia para agir sobre ela; ficam ainda no campo do desejo.

Além disso, existem algumas barreiras externas aos pedagogos, que os impedem de agir. Assim, outra categoria criada, a partir da análise dos registros realizados durante a roda de conversa, foi *Dificuldades da prática*, que se refere às adversidades encontradas no cotidiano no trabalho pedagógico e que impede a mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Eu vejo pela rotina de trabalho do pedagogo na escola. O papel da mediação na escola fica muito difícil, a gente tem toda uma rotina (P25).

No meu trabalho, a gente fica nessa rotina e não consegue chegar no que a gente realmente precisa (P4).

O partir das falas do P25 e do P4, fica claro que a rotina no trabalho pedagógico impede o pedagogo de fazer a mediação necessária. Mesmo com tantas funções importantes, conforme os relatos, percebe-se que os pedagogos comumente se veem em desvio de função e, em virtude disso, não conseguem chegar a fazer a mediação. Os dados descobertos dialogam com a pesquisa de Novaes (2008, p. 181), quando afirma que “o trabalho do coordenador pedagógico é amplo, porém essencial para se garantir a qualidade da aprendizagem e mobilizar a escola para os objetivos que se quer atingir. Toda tarefa extra que impede a mediação prejudica questões essenciais na escola, como o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nas atividades diárias, falta ao pedagogo repensar suas tarefas e incorporar em sua rotina atividades pedagógicas voltadas para o acompanhamento do professor e para ações de caráter pedagógico. Ainda sobre a mediação, o P4 e o P21 afirmam:

O pedagogo ele media mais do que a relação professor e aluno, ele às vezes media a relação professor e secretária, professor e professor, professor e direção ou direção e professor, os agentes... Fica cada vez mais distante a mediação no processo de aprendizagem e ensino (P4).

O pedagogo foca em situações que não é de cunho pedagógico. Até ela chegar ao trabalho pedagógico, muita coisa aconteceu, ficou uma dela ela passou resolvendo coisas que não era dela (P21)

Como apresentado no capítulo sobre o pedagogo escolar e suas funções, a atribuição geral do pedagogo é “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). Essas questões são essencialmente pedagógicas e estão ligadas ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, questiona-se: como alguém com formação pedagógica se distancia do cunho pedagógico ou faz pouca mediação no processo de aprendizagem e ensino?

Como justificativa para o afastamento do processo de mediação de ensino e aprendizagem estão as questões da rotina, dos diversos afazeres extras, e mais, como indica o P13: “às vezes não sobra ninguém, às vezes é só o pedagogo, aquela

pessoa que não está em sala de aula (P13)”. Esse distanciamento acontece também por outros fatores, que foram destacados pelos pedagogos nas entrevistas. A seguir, será discutido o que foi manifestado nas entrevistas sobre a categoria *Dificuldades da prática*.

5.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

De acordo com as repostas das entrevistas realizadas com os 16 pedagogos, foi elaborada a categorização dos dados. Para isso, foram agrupadas as ideias obtidas nas repostas e classificadas conforme seu conteúdo.

Das 23 questões que compuseram a entrevista, foram utilizadas 04 para esta dissertação. São elas:

- Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?
- Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?
- Em sua atuação profissional, como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?
- Quais as suas contribuições para a formação continuada de professores na escola em que atua?

Das respostas às entrevistas, surgiram três novas categorias: *Planejamento, Formação e Necessidade*.

A questão “Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?” remete à categoria já citada *Dificuldades da prática*. Foram encontrados alguns pontos em comum e divididos em:

- I. Organização do trabalho pedagógico: diz respeito a frustrações do pedagogo com relação ao tempo, à rotina acelerada e ao gerenciamento de suas tarefas.
- II. Funções burocráticas e administrativas: relaciona-se às constantes funções técnicas que ocupam grande parte do trabalho pedagógico.
- III. Alunos e professores: refere-se a situações ou condutas de professores e alunos, como falta de professores, comportamento dos alunos, mediações com os docentes, famílias e alunos.

Dentre as diversas atribuições do pedagogo, há relatos que evidenciam o desvio da função pedagógica. Fica notório que os participantes realizam tarefas extras e emergenciais que pouco agregam ao caráter pedagógico. De fato, o trabalho pedagógico, por se constituir em um ambiente dinâmico, pode ser flexível e apresenta situações inesperadas. Mas isso não pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do percurso histórico do pedagogo se constata [...] que esse profissional ocupou diferentes posições profissionais no processo pedagógico, entre elas, a de coordenador, supervisor, orientador educacional, professor, além de desempenhar funções próprias, impõem-se lhes funções correlatas, como resolver casos imprevistos e emergenciais surgidos na escola, ou ainda como conciliador das questões disciplinares entre alunos, bem como encarregado da organização de horários das aulas e dos profissionais da escola. Caracteriza-se o trabalho pedagógico como fenômeno educacional historicamente permeado por tensões que se definem pelas inúmeras exigências feitas à educação, como reflexo do contexto econômico, político e sociocultural. (ROSA, 2017, p. 118)

Existe uma cultura já estabelecida, marcada pela história profissional do pedagogo, que precisa ser repensada e até desconstruída. Mesmo diante do cenário marcado por situações adversas e muitas exigências da sociedade atual, a organização do trabalho pedagógico precisa de rearranjos que ressignifiquem práticas e foquem no cunho pedagógico para que a aprendizagem e o ensino sejam efetivos. Porém, essa tarefa não é exclusiva do pedagogo, mas de todos os profissionais da educação. A mudança passa pela transformação de toda a escola, como uma instituição que trabalha e coopera conjuntamente.

Além desse posicionamento, existem também questões políticas e sociais que influenciam o contexto escolar, como políticas públicas e exigências que podem não atender aos desafios e à realidade escolar, como demonstra o P13: *“Você tem uma cobrança, de resultados. São vários fatores que acabam contribuindo ou melhor impedindo que a gente faça uma mediação de uma forma mais apropriada”*.

São vários os debates relacionados a isso, porém, esta pesquisa não tem esse foco. Ainda assim, defende-se a concepção de superação de ações automatizadas, porque “a ação isolada do pedagogo não tem poder de transformar a instituição escolar, contudo, ações contextualizadas e conscientes são fundamentais e fomentam mudanças para contribuir na organização necessária da escola pública” (ROSA, 2017, p.101). Assim, como os estudos de Rosa (2017), esta pesquisa também revela a

complexidade do trabalho pedagógico, que apresenta situações desafiadoras, marcadas por improvisos e acontecimentos emergenciais.

O primeiro item a ser destacado sobre a organização do trabalho pedagógico está relacionado ao tempo.

Tempo com esse professor, a gente precisa ter mais tempo (P13).

Falta de tempo para estar mais com os professores para orientação (P12).

Acho que o maior desafio é o tempo. Tem dias que você vai pra escola trabalha um monte e você sai frustrada com a impressão de que você não fez nada devido a quantidade de coisas que ficou para trás (P1).

É sempre acúmulo de tarefas, pouco tempo para sentar com o professor e fazer a formação continuada. [...] mas é sempre uma correria pela demanda burocrática (P22).

Nesses recortes, é possível perceber a frustração de alguns pedagogos sobre como organizar seu tempo, principalmente, de separar um momento para orientação com os professores. É possível inferir que essa atitude relacional do pedagogo com o professor fica fragilizada e isso pode comprometer aspectos importantes que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Quando o P1 comenta: “*impressão de que não fiz nada*”, revela um perfil de profissional visto como “o que resolve tudo” o que “dá conta de tudo” e até mesmo “aquele que não resolve nada”. Também se infere que, no decorrer do cotidiano escolar e das emergências exige-se desse profissional uma solução imediata. O cotidiano da escola, especificamente, a rotina de trabalho do pedagogo inclui práticas não previstas, revelando um ofício que requer a presença de profissionais que possam adaptar-se com rapidez às inesperadas mudanças na rotina da escola. A seguir, algumas ações que corroboram com a ideia de “práticas imprevistas”, na visão dos pedagogos.

Chega na escola, é atendimento de aluno, aluno atrasado, atende professor.... A gente faz pouca mediação em relação ao processo de aprendizagem e ensino (P25).

O improviso pela ausência do professor, que você acaba pensando numa organização de um trabalho e daí essa organização vai sendo substituída pela demanda urgente (P15).

É precária [...] devido a essa demanda da escola, fazemos atendimento que muitas vezes não é da nossa alçada (P4).

Isso também é outra falha. A gente fica muito fazendo trabalho burocrático e quando a gente faz mediação eu vejo que faz mais mediação realmente de conflito na escola, conflito entre alunos, conflito de professor e aluno (P25).

Como apresentado nas falas acima, em virtude de atendimentos aos alunos, o pedagogo, muitas vezes, assume outras funções como substituir o professor que faltou ou resolver problemas de alunos e demais funcionários. Tais fatores, como aponta o P25, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, pois pouco tempo se investe em mediação.

Entre as dificuldades encontradas na escola pelos gestores, na pesquisa realizada por Almeida, Souza e Placco (2016), as mais citadas são: substituição de professores; distribuição de espaços para diferentes atividades; verbas restritas; falta de acompanhamento e comprometimento dos pais na educação dos alunos; e falta de formação pedagógica dos professores. No entanto, identificou-se a frequência em que os pedagogos fazem a substituição de professores e a distribuição de espaço para diferentes atividades, o que vai na direção oposta ao que a legislação estabelece como atribuição dos pedagogos (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016).

Além de assumir várias funções, o pedagogo acaba sendo responsável por tarefas que vão além do cunho pedagógico, o que provoca algumas frustrações e queixas por parte dele, tendo em vista que as falas, em vários momentos, evidenciaram isso. Toda essa demanda extra gera conflitos e dificuldades no cotidiano do pedagogo, tornando o trabalho sobrecarregado de improvisos, o que afeta a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, muitos profissionais acabam se “contaminado” com as situações corriqueiras de “faz tudo” e deixam de exercer a função pedagógica de mediador, articulador, formador e intelectual que pensa epistemologicamente as questões educativas. Assim como apareceu no encontro, os pedagogos falam sobre a rotina nas entrevistas.

A dificuldade maior é manter uma rotina, é ter uma rotina de trabalho (P14).

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 que deveria ser dos outros (P4).

O que muitas vezes termina comprometendo a minha carga horária, a minha rotina e me tira um pouco da presença da minha função principal (P10).

Envolvendo até a própria rotina e as questões burocráticas a gente tem que dar conta, no final a gente já está indo pro final do ano com a sensação de que muita coisa poderia ter sido feita... (P13).

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).

Para Tardif e Lessard (2007), o cotidiano de trabalho na escola é visto pela repetição de atividades uniformes que muitas vezes qualificam a rotina de trabalho na escola como “ciclos”, isto é, o cotidiano é cíclico: a cada dia os ritos são repetidos pelos professores e pelos pedagogos. Os últimos posicionam-se no papel do profissional que tem a função de garantir que este cotidiano seja cumprido. Além disso, os pedagogos e professores recorrem muitas vezes às lembranças de suas experiências já interiorizadas, isto é, o “saber experiencial se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p. 14).

No caso do pedagogo, esses esquemas práticos, entendidos isoladamente, resumem-se a meras rotinas, repetidas inalteradamente. A ação consciente da prática do pedagogo e professor, quase sempre, altera significativamente essas rotinas repetitivas, para esquemas estratégicos e reflexivos (BEZERRA, 2017).

Ao mesmo tempo que a rotina é importante, juntamente com o planejamento, reforça a ideia de que ações automatizadas não contribuem para o processo educativo, porém rotinas pensadas configuram-se como “um instrumento de planejamento que organiza os conteúdos do trabalho do coordenador pedagógico no tempo e espaço, com o objetivo de garantir a articulação de suas distintas atribuições” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 76). Ainda sobre as questões emergenciais, os pedagogos reforçam:

Muito burocrática. Sobrecarga grande de trabalho (P3).

Na prefeitura, é a demanda burocrática, vem de cima para baixo (P7).

Penso que o maior desafio que talvez me distancia um pouco da minha função são as tarefas de cunho administrativo e burocrático [...] o que muitas vezes termina comprometendo a minha carga horária, a minha rotina e me tira um pouco da presença da minha função principal (P10).

Veja bem, a burocracia, a gente pode relacionar com aquela quantidade de coisas que você tem que cumprir, né? Mas que muitas vezes vem de cima pra baixo (P7).

As falas acima demonstram a realidade de um trabalho burocrático e administrativo que consome grande parte da carga horária de muitos pedagogos. Almeida, Souza e Placco (2016) pontuam as tensões, as disputas, as dificuldades presentes no cotidiano e o vasto trabalho técnico realizado pelos pedagogos. As autoras, ao analisarem a atuação desse profissional, relevam o excesso de atribuições que pesa sobre eles, seja por parte do que está definido na legislação, seja por meio de cobranças dos órgãos do sistema educacional, ou mesmo pela comunidade escolar; e afirmam que dificilmente o pedagogo poderá assumir todas as atribuições esperadas em relação à sua atuação.

O caráter pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem deveriam nortear trabalho do pedagogo. O distanciamento do processo de ensino e aprendizagem em virtude da demanda, conflitos e rotina é algo a ser repensado e analisado, uma vez que foge das atribuições essenciais do trabalho do pedagogo. A crítica está na necessidade de os pedagogos se identificarem como mediadores e elaborarem uma organização de trabalho que ultrapasse as emergências e os imediatismos. É necessário criar alternativas e desdobramentos que superem a rotina acelerada, o acúmulo de tarefas extras e burocráticas que tem legitimado a prática pedagógica. O P8 salienta justamente isso ao afirmar que *“rotina a gente tem, que é intensa, mas eu tenho que saber trabalhar com essa intensidade. Então, eu preciso me organizar e a forma que eu achei melhor foi através do planejamento (planejamento da coordenação)”*.

É necessário destacar que o pedagogo não tem a solução para sanar todos os problemas da escola, mas é um profissional a mais para somar-se à equipe gestora, a fim de fazer frente aos desafios da escola na atualidade (GARCIA; SILVA, 2017).

Existe, portanto, a necessidade de os pedagogos se reconhecerem como ponto central no processo de mediação, como um líder que delegará tarefas e que pensará em ações e atitudes mais voltadas para o caráter pedagógico. Placco, Almeida e Sousa (2011, p. 21) ressaltam que “a identidade profissional se constrói nas relações de trabalho”. O pedagogo deve ver-se e fazer-se ver, sendo aquele que será “como capaz de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44). Nesse cenário, a ação do pedagogo precisa ser de posicionamento, na relação entre o compromisso e

o comprometimento como mediador. Posicionamento porque em sua atuação, mesmo frente às demandas, promove um sentido para seu trabalho.

O pedagogo, ao desempenhar um papel em torno de suas funções, que se distancia da fragmentação na sua ação, considera o elo integrador específico de sua função, pois, quando ocupa-se com tarefas que não lhe competem, influencia negativamente as relações, e dificulta a concretização de objetivos curriculares, que atendam de fato as necessidades de uma educação significativa (SILVA; MONTEIRO, 2017).

Silva e Monteiro (2017) defendem um profissional da educação com um espaço legítimo, que dê liberdade para discutir e socializar com os professores sobre a prática, de tal forma que possibilite criar um modelo criativo de desenvolvimento do trabalho escolar que se concretizará por uma ação de transformação coletiva.

Pensar em formas de organização do trabalho educativo requer planejamento, tanto do pedagogo como do professor. Nesse sentido, a terceira categoria, chamada de *Planejamento*, refere-se ao modo como o pedagogo acompanha o trabalho do docente, a fim de estabelecer uma relação programada e sistematiza sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa categoria surgiu quando perguntado aos participantes: “Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?” e “Em sua atuação profissional como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?” Desta categoria surgiram três subcategorias: *Hora-atividade*, *Momento individual* e *Registros docentes*.

A subcategoria *Hora-atividade* surgiu em virtude de os pedagogos relatarem que esse relacionamento com o professor acontece pelo acompanhamento do planejamento docente, normalmente realizado em grupos, organizando por professores da mesma série, turno, disponibilidade, entre outros critérios. É importante destacar que a hora-atividade é um espaço/tempo reservado ao planejamento, inserido na carga horária de trabalho do professor. É denominado de diferentes formas em todo o território brasileiro, como hora-atividade, permanência, jornada extraclasse, atividade extraclasse. Independente do termo utilizado, o sentido é o mesmo. Optou-se por utilizar a terminologia hora-atividade, pois foi o termo mais utilizado pelos participantes.

É durante a permanência [...] fazendo esse acompanhamento com os professores [...] essa organização faz com que elas planejem juntos (P1).

Na prefeitura momento de permanência, que é um momento de estudo. [...] Trabalho com elas o planejamento mensal, trago textos e a gente faz um estudo, retomo um pouco do estudo, tiro algumas dúvidas...(P7).

Sempre na hora-atividade, mas não é uma coisa escalada que tem cronograma, nós até temos um cronograma, mas dificilmente a gente consegue cumpri-lo (P14).

Os professores têm hora-atividade, uma vez por semana, e permanência e a gente senta junto (P22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 1996, por mais que não utilize a expressão “hora-atividade”, prevê que o professor tenha espaço e tempo de estudo e de planejamento, inseridos em sua jornada de trabalho. A hora-atividade é de extrema importância para a organização do trabalho pedagógico do docente. É nesse espaço que ele poderá planejar o encaminhamento metodológico de sua disciplina, que trocará ideias com seus pares, estudará, dialogará com a equipe pedagógica da escola, participará de formação continuada, enfim, realizará atividades que competem à profissão docente (MUHLSTEDT, 2016).

A pesquisa realizada por Muhlstedt (2016) constatou que o tempo/espaço da hora-atividade foi uma conquista das lutas sindicais dos professores, desde os anos 1980, porém, nem sempre o uso desse espaço é utilizado para estudos, reflexões e aprofundamentos teórico-práticos sobre as ações pedagógicas em sala de aula. As relações profissionais entre “pedagogos e professores em muitos casos, tendem a ser negligenciadas por razões de cunho pessoal e ações que impedem a consolidação de uma atuação efetivamente pedagógica e de avanço das reflexões sobre as necessidades dos processos de formação continuada em serviço” (MUHLSTEDT, 2016, p. 15). Embora haja relatos de acompanhamento do pedagogo com o professor no que se refere ao planejamento, algumas falas evidenciam falhas nesse processo, como demonstra a fala do P14 (acima) e a fala do P15, abaixo.

Hora-atividade é um mito né, de que se consegue ser acompanhado. Tem situações na escola que não permite que eu faça hora atividade concentrada com os professores, a hora atividade acaba sendo meio que sufocada pelas atribuições do professor, de correções de provas, elaboração de trabalhos (P15).

No dia a dia, a gente vai percebendo as necessidades e vai fazendo, porque não acontece, não tem acontecido nas horas-atividades dos professores (P3).

De acordo com o previsto na Resolução 4639/2019 (SEED), no artigo 10, a “hora-atividade é destinada ao professor em exercício de docência para estudos,

planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, a ser efetivada na Instituição de Ensino” (p. 6). Conforme esse documento, o controle do efetivo cumprimento da hora-atividade é responsabilidade da equipe pedagógica e da direção da instituição de ensino. Pode-se inferir que a hora-atividade configura-se em duas dimensões: a primeira como um trabalho individual do professor por meio da realização do planejamento das aulas e da elaboração e correção das avaliações dos alunos, e a segunda é prevista como um trabalho integrado de leitura, estudo e discussões que deve ser mediado pelo pedagogo escolar. Sobre o trabalho docente:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012)

Mesmo com as falhas e dificuldades relatadas sobre a hora-atividade, percebe-se que o trabalho docente vai além de lecionar e isso já está sendo discutindo tanto na escola como nas esferas públicas responsáveis pela educação.

Além desse acompanhamento específico com o professor durante a hora-atividade, há pedagogos que relatam sobre a realização de conversas individuais com os professores, destacando a importância do diálogo e das trocas de informações e experiências. Assim, surgiu outra subcategoria: *Conversas individuais*. Diferente da categoria anterior que se referia ao acompanhamento do pedagogo com os grupos de professores, aqui as conversas acontecem individualmente.

A mediação com os professores acontece pelo diálogo. Nós conversamos, trocamos informações (P1).

Tenho com todos 40 minutos com cada professora individualmente para discutir planejamento (P7).

Eu já gosto de sentar como eu digo assim para as meninas “eu gosto de sentar de ladinho” eu gosto de ter conversas individuais (P9).

Eu faço assessorias individuais que a gente também tem uma vez por mês com eles ou pelo menos uma vez por trimestre (P13).

A gente tem bastante contato com os professores, pois é uma escola pequena, então assim, de tempo em tempo, a gente consegue sentar com a professora, conversar (P13).

Desse modo, o diálogo aparece como um importante componente para a mediação, que fortalece a troca de experiências e busca caminhos melhores para o processo de socialização e desenvolvimento entre os sujeitos. Nesse sentido, Freire (2013, p. 79) afirma que: “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Uma relação necessita de diálogo, se há necessidade de fortalecimento na relação pedagogo e professor, os momentos dialógicos podem ser um caminho para a consolidação das mediações.

Para Buber (2014), a relação com o outro é um ato essencial do homem, uma atitude de encontro entre dois parceiros em confirmação mútua. No quesito educação, para que aconteça diálogo entre pedagogo e professor, é preciso haver gestão democrática e participativa; caso contrário, é mera apresentação de informações, de um único sujeito como detentor do saber.

Por isso, priorizam-se trocas de experiência e ressignificação de aprendizagens, que acontecem em uma relação de reciprocidade. A questão essencial do trabalho pedagógico consiste em uma perspectiva democrática e demanda participação e disposição ao diálogo, pois, sem o diálogo não há espaço para a contradição, para a diversidade de opiniões, o que significa que sem contradição, sem diversidade, não há democracia (SOUZA, 2019).

Ao mesmo tempo em que os participantes revelam esse acompanhamento com o docente, há uma outra perspectiva: a inexistência de um contato direto com o professor, isto é, acompanham-no por meio dos *Registros*, a última subcategoria.

Existe um questionário padrão para acompanhamento, então, eu vou observando não só o professor em si, mas o contexto que ele está, qual é a sala de aula, qual a turma que ele está atuando, todos esses fatores. E também pela observação indireta que é através dos planejamentos que eles fazem (P13).

A partir do trabalho docente (P14).

Se o planejamento condiz com a prática de sala de aula. Através de estatísticas de desempenho, até por nota e é mais fácil o acesso a alguns professores (P15).

Seria estar mais próximo do professor, até questão de ler o planejamento (P25).

Ficou evidente nas falas o caráter quantitativo dos registros utilizados. Ler o planejamento, acompanhar o desenvolvimento estatístico e observar as notas revelam práticas tradicionais e classificatórias de organização. Como o P15 aponta, muitas

vezes as observações desses registros são a maneira mais fácil de acesso ao professor. Fica evidente a falta de vínculo, as resistências e os obstáculos presentes na relação entre pedagogo e professor. Questiona-se: será que o pedagogo utiliza os registros docentes apenas com o intuito de avaliar a prática, como um fiscalizador? Será que o próprio pedagogo faz registros de suas ações? Qual a concepção de registro presente nas escolas?

Com relação à maneira como as instituições organizam as práticas, no tocante aos procedimentos de registro e avaliação, a pesquisa realizada por Tavares et al (2015) indica que os procedimentos adotados estão centralizados na utilização de mecanismos formais e objetivos. Sobre o registro, os autores evidenciam que a sua utilização acontece de forma burocrática e não como possibilidade de acompanhamento da aprendizagem e organização da prática pedagógica.

Por isso, é necessário pensar em outras formas de registro, além da perspectiva avaliativa e fiscalizadora, considerando que o registro pode contribuir para refletir e proporcionar *feedback*. Entende-se que é possível definir o registro como um instrumento importante que poderá servir para uma prática de avaliação da aprendizagem que busca superar os desafios das aprendizagens. Portanto, muito além da leitura do planejamento, de acompanhar o desenvolvimento estatístico e observar as notas, é necessário abrir oportunidades para outras formas de registros: aplicativos (tecnologia), portfólios, fotografias, diários, relatórios, observações sistematizadas, vídeos, entre outras.

Registrar a organização do trabalho do pedagogo e do docente é uma importante ferramenta, pois com ela é possível ampliar o olhar da dinâmica da escola, repensar ações e estabelecer relações com os pares, no sentido de trocar informações coletadas que aprimorem avanços no ensino e na aprendizagem. O registro pode gerar novas hipóteses, porque permite pensar nas dificuldades e encontrar caminhos de superação e melhorias. Por isso, a utilização de instrumentos puramente técnicos e burocráticos podem não contribuir, pois não fortalecem a flexibilidade dos processos educativos.

A utilização dos registros como um dos recursos possíveis para a 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 conjuntas. (FUJIKAMA, 2012, p. 137)

Assim, é possível pensar no registro como um instrumento diagnóstico, isto é, que possibilite uma reflexão sobre os resultados e sobre a prática que está sendo desenvolvida. Por isso, a importância do mediador, de problematizar, construtivamente, o trabalho docente e, conseqüentemente, discutir o uso de mecanismos de registro e avaliação.

A partir da pergunta: “Quais as suas contribuições para a formação continuada de professores na escola em que atua?”, surgiu a categoria *Formação*. A mediação do pedagogo com os professores perpassa pela formação continuada; os participantes enfatizam isso. Assim, nessa categoria, foi possível destacar três elementos principais que a organizam:

- I. Crítica à formação inicial.
- II. Crítica à formação continuada oferecida pelos órgãos públicos.
- III. Reuniões, recursos e possibilidades de espaços formativos que acontecem dentro da escola, orientados pelo pedagogo.

O primeiro item refere-se aos posicionamentos questionadores em relação à formação inicial dos participantes. As falas a seguir revelam que os pedagogos não tiveram uma formação inicial que os fizessem pensar sobre o processo de mediação.

Pensando na mediação, até que ponto teve mediação significa nas próprias experiências de formação que a gente teve até que ponto aqueles que foram formadores desses formadores entenderam esse processo de mediação (P10).

Nossa formação inicial já é falha, superficial, então trabalhar isso com os professores é difícil pra mim (P12).

Essa complexa relação dos pedagogos com sua formação inicial justifica-se também pelo desenvolvimento histórico da formação dos pedagogos e pelas mudanças políticas educacionais. Sobre a formação, havia divisões em habilitações, o que tornava muito técnico o curso em Pedagogia, fato questionado por alguns

estudiosos, mas, em contrapartida, a formação atual é generalista e atende a diversas áreas. Ainda assim, a Pedagogia possui uma identidade problemática, o que justifica a falta de clareza sobre o curso. Isso fica evidente quando o P12 aponta falhas em relação à formação, afirmando sua superficialidade.

Essa abordagem ampla do curso de Pedagogia pode originar problemas quanto à indefinição do campo pedagógico e à atuação do profissional. A gama de possibilidades para o pedagogo no mercado de trabalho faz com que a proposta curricular dos cursos de Pedagogia se torne um “mix” de disciplinas sem foco (BARONE, 2020). Isso pode refletir em profissionais que não entendem sua função e que apontam falhas na formação inicial.

Como discutido na fundamentação teórica, essa formação genérica é superficial para alguns participantes da pesquisa, mas ela sofrerá modificações. Em dezembro de 2019, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fundamentadas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC). Segundo esse documento, a base inicial do curso de Pedagogia terá como foco a docência. Após essa etapa, será escolhida pelo profissional uma extensão para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão ou orientação educacional.

Independentemente da Base Curricular para o curso de Pedagogia, é necessário contextualizar e ressignificar as atribuições inerentes a cada profissão, para que a formação profissional do pedagogo tenha uma abordagem crítica sobre a realidade desse profissional. De fato, nenhuma formação inicial dará conta de toda a complexidade do campo do conhecimento pedagógico. Por isso, a necessidade de garantir a formação continuada nas escolas.

Domingues (2014) corrobora com as afirmações da pesquisa de Barone (2020), pois apresenta dados que apontam a ineficácia da formação inicial em Pedagogia para a atuação cotidiana. A formação inicial no atual molde generalista não favorece ao pedagogo uma análise da situação educacional na qual ele vai atuar, afastando-o da reflexão teórica, deixando de prepará-lo para o enfrentamento das exigências postas às escolas pelo mundo contemporâneo (DOMINGUES, 2014).

Ainda sobre a formação que acontece na escola, os pedagogos salientam:

Normalmente nas reuniões do ano eu sempre faço pontuações (P3).

Sempre há semana pedagógica, ou formação em ação, a partir dos instrumentos que vem já encaminhados pela SEED, nós sentamos, nós discutimos e elaboramos dentro da melhor opção o que fazer para a escola (P140).

O material vem da própria secretaria e então é estudado o material (P12).

Nas semanas pedagógicas que teve foi toda elaborada pelo núcleo e executado e tem um roteirinho inclusivo do que o pedagogo deve fazer (P15).

A gente tem formação que o município oferece, podem é mínima. [...] o que eu ouço, o que eu aprendo, o que eu leio eu passo para os professores como orientação (P22).

A formação continuada oferecida aos gestores educacionais tem despertado atenção, pois, infelizmente, há um certo distanciamento e pouca aceitação dos que fazem a formação, evidenciando falhas e pouca contribuição para a prática pedagógica. A questão da formação dos profissionais da educação aparece como uma questão socialmente problematizadora (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

A priori, o tema formação continuada vem emergindo das diversas concepções de educação e sociedade, presentes na realidade brasileira. No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada ganhou força e foi considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (ou pedagogo) (NÓVOA, 1992; GATTI, 1997; PIMENTA, 2002).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) vigente enfatiza, em sua décima sexta meta, a garantia de oferta de formação continuada aos professores da educação básica em suas respectivas áreas, de acordo com as necessidades do contexto de ensino e das instituições que os administram. O olhar reflexivo sobre a formação continuada em serviço é algo discutido e teorizado. Porém, algumas formações prontas e oferecidas podem não atingir a realidade específica da escola, pois foca em questões puramente técnicas.

Assim sendo, é possível afirmar que a formação continuada de professores, tanto na perspectiva da Racionalidade Técnica como na Racionalidade Prática, aproxima-se, em sua essência, dos vocábulos ensino, instrução e treinamento, uma vez que estas compreensões tem como prerrogativa a aprendizagem de conhecimentos, onde na primeira esse processo é estabelecido através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática educativa do professor, e na segunda, consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica, também com base em informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, contudo, estas de forma contextualizadas. No entanto, destacamos que ambas não consideram os elementos da existência humana dos professores em formação. (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 65)

Há duas perspectivas sobre a formação continuada: a clássica, descrita por uma proposta diretiva, rígida, organizada pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos produzidos por um grupo de intelectuais, com um foco exclusivo, sem ter a preocupação com a experiência vivida pelos professores em seu trabalho na escola. A segunda perspectiva é a crítico-reflexiva, comprometida em proporcionar ao professor uma formação que promova a reflexão sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de sua realidade e o desenvolvimento com base em processos colaborativos (FERREIRA; SANTOS, 2016).

Porém, a introdução de modelos inovadores de formação tem esbarrado em circunstâncias comuns aos sistemas de ensino e às escolas, como por exemplo, a ausência de políticas formativas, intencionais, articuladas e contínuas, assim como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional (FERREIRA; SANTOS, 2016).

São muitas as barreiras com relação à formação continuada. A mudança do modelo clássico para o reflexivo requer pensar em novas possibilidades, como valorizar a experiência e as necessidades dos professores, no tocante às demandas vivenciadas por eles em cada contexto. “É preciso aceitar a incompletude da ciência para prever os moldes de uma formação que dê conta da diversidade do contexto educacional” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 13). Por isso, as falas a seguir revelam a necessidade de ressignificar os modelos de formação continuada.

A formação continuada fica difícil, professor entra, professor sai, concursos novos, não consegue evoluir, nesse sentido. Uma ou duas palestras não dá conta, temos que fazer isso aqui, refletir (P2).

Não é só trazer os palestrantes de fora, a gente viu que isso não é efetivo. Eles gostam de um dia de formação que os próprios colegas fazem contribuições, troca de experiências (P25).

Eu vejo esse espaço como formação mesmo, de pedagogo, palestra, a gente vai em palestra, pode ser maravilhoso, mas é esse espaço que forma, de reflexão, trocas (P25).

O modelo de formação citado pelos participantes revela uma proposta de formação continuada com características de um modelo clássico (Quadro 4), que prioriza a transmissão de conteúdos e de teorias e tem origem histórica na proposta tecnicista de conhecimento. Como indica o P25, configuram-se em palestras que não são efetivas.

O professor também é um pesquisador: toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca, ora, como sabemos, os desafios do cotidiano escolar são graves demais; portanto, para enfrentá-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando (não basta assistir um vídeo ou uma palestra de vez em quando). A escola não pode ser vista apenas como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação (VASCONCELLOS, 2019, p. 179).

As propostas reflexivas são mais efetivas, pois proporcionam troca de experiências (P25). Os modelos propostos que agregam alguma aprendizagem referem-se a propostas práticas-reflexivas e emancipatórias, ou seja, priorizam a troca de conhecimentos, a reflexão e a interação, contribuindo para as práticas.

No que diz respeito aos cursos externos oferecidos aos professores e pedagogos, segundo a pesquisa realizada por Almeida, Souza e Placco (2016), os pedagogos afirmam que as formações realmente funcionam quando: quem ministra o curso ou palestra tem domínio do conteúdo; há espaço para o diálogo; o conteúdo é voltado para as reais necessidades dos professores; há apresentação de modelos ou exemplos práticos; a base teórica é relevante e pode ser útil para as práticas.

O quadro a seguir apresenta, sucintamente, as principais características dos modelos de formação.

Quadro 4 - Principais características dos modelos de formação.

Características	Clássico	Prático-reflexivo	Emancipatório-político
Relação teoria/prática	Supremacia da teoria	Supremacia da prática	Valorização equânime da teoria e da prática, em relação dialética
Papel do formador	Transmissor de conteúdos	Mediador que incentiva a discussão sobre problemas enfrentados pelos docentes	Mediador e colaborador, atuando em projetos de colaboração entre universidade e escola
Concepção de Formação	Tecnicista	Interpretativa, com base na reflexão sobre a ação	Perspectiva sócio-histórica e crítico-dialética
Exemplos	Palestras, oficinas, seminários, cursos de capacitação ou treinamento	Cursos de média a longa duração, ou de acompanhamento dos docentes pelo mediador	Projetos de pesquisa-ação desenvolvidos de forma colaborativa

Fonte: Bassoli; Lopes; César (2017, p. 2009).

Pensar em mudanças requer compreender as diferentes concepções existentes na formação continuada tanto dos pedagogos como dos professores. Como apresentado pelos participantes da pesquisa, existe a necessidade de criar espaços de interação que superem práticas que não agregam.

Vem da questão da formação continuada que quando a gente consegue trazer algo diferente que seja mais dinâmico, das leituras que a gente traz e um conjunto de atividades que façam daquela manhã de formação (P4).

Através da formação continuada é possível abrir caminhos e abrir diálogo maior (P4).

Nós temos uma reunião semanal de 2 horas e meia de relógio, onde sentamos e nos encontramos com os professores para discutir a semana, a rotina, entre outras questões (P10).

O papel do mediador, nessa perspectiva, é proporcionar momentos reflexivos, seja com reuniões, seja para o preparo de materiais, discussões e troca de experiências em grupo. Mediar numa perspectiva reflexiva instiga discussões que favorecem a resolução de problemas diários dos professores e proporcionam reflexão consciente sobre as práticas. Além disso, reforça o relacionamento entre pedagogo e professor, visto que "o trabalho coletivo pode compartilhar evidências e informações e buscar soluções. Assim, os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados por todos" (IMBERNÓN, 2011 p. 47). Conforme os pedagogos, a formação exige deles determinados preparos, como:

Textos, livros, referências bibliográficas e virtuais que a gente traz para oferecer para o professor (P16).

Eu sempre procuro fazer um curso de extensão ou eu busco fazer uma disciplina isolada [...] para a gente poder atender dentro da nossa necessidade. Então eu busco a minha formação para poder trabalhar com os professores (P21).

Minha principal contribuição é a atualização didática aos professores (P10).

Segundas-feiras são dedicadas à formação, então eu preparo a temática de acordo com a demanda que a gente vai sentindo (P13).

Leituras críticas, preparação de material e atualização profissional do próprio pedagogo são elementos significativos para a formação continuada na escola. Retomando a pesquisa de Almeida, Souza e Placco (2016), os pedagogos ressaltam que as leituras críticas, as reflexões e os questionamentos aguçam inquietações e proporcionam uma nova visão da prática. Além disso, a pesquisa relevou que professores avaliaram positivamente os cursos de curta duração na própria escola e levantaram outras questões como a necessidade de incentivo por parte da equipe pedagógica para que os professores participem de cursos oferecidos fora da escola e da rede de ensino.

Diante disso, além de propostas oferecidas pelos encontros formativos mediados pelo pedagogo, há a necessidade de incentivo por parte da gestão para formações além dos muros escolares. Nóvoa (1995), por sua vez, diz que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal;

Nesse sentido, "a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., que oriente seu trabalho" (IMBERNÓN, 2011, p. 38). Vale ressaltar que a melhoria da formação ajuda no desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas a melhoria de outros fatores, como salários, estrutura, nível de decisão, nível de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, entre outros, têm papel crucial nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2011).

Nota-se que os pedagogos, em seus discursos, veem a necessidade da formação e que esta seja contextual e significativa, e até mostram algumas ações próprias para esse processo.

Ainda com relação às perguntas: “Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?” e “Em sua atuação profissional, como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?” surgiu a última categoria, *Necessidade*, que revela a informalidade do acompanhamento do professor, feito pelo pedagogo. Diz respeito aos encontros com o professor, conforme a demanda, caso o professor precise ou conforme a rotina e a necessidade da escola.

Eu trabalho com os professores, se o professor vem conversar comigo, eu sento ao lado do professor e vamos conversar (P4).

A gente vai dando suporte para o educador conforme a necessidade (P10).

Às vezes, quando necessário, eu sento com um professor em particular e fazemos a troca de experiência (P12).

É o que menos acontece. O dia a dia é mais atendimento aos estudantes. Dependendo dos professores envolvidos em alguma atividade específica, então a gente conversa com os professores (P12).

A mediação ocorre sempre quando necessário. Você vai fazendo interferências, então ocorre a mediação nesse momento e depois a gente senta, discute, retoma, sempre quando necessário (P14).

Essa atitude do pedagogo de fazer a mediação conforme a necessidade revela a falta de relacionamento constante entre eles. Uma proposta com pouco envolvimento pode afetar negativamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que um trabalho integrado e participativo é concebido como ideal. Além disso, coloca-se a relação com o professor em segundo plano, como nos recortes a seguir:

Este acompanhamento das atividades com os professores fica muito a desejar porque não tem frequência. [...] não é um acompanhamento sistematizado, é mais na informalidade (P25).

Não sobra muito tempo hábil para ter esse trabalho como deveria, de ver o plano de trabalho docente, revisando, trocando ideias e reformulando aquilo que é preciso. Então a gente tenta na medida do possível (P12).

A mediação acontece, deveria acontecer, no processo. Sentar, conversar, partilhar, o professor traz a dificuldade, a gente senta junto, a gente elabora junto, mas não é isso que acontece (P14).

Para que a mediação aconteça, existe um discurso (P25, P12 e P15) sobre a ideia de haver um atendimento aproximado ao professor, sistematizado, periódico. Sentar, conversar, trocar e partilhar experiências são algumas atitudes que deveriam ser tomadas, mas isso fica no campo do desejo. Argumenta-se que os encontros com

o professor devem acontecer de forma programada e não na informalidade, como alguns participantes disseram.

Pode-se deduzir que, nessa categoria, o trabalho é realizado num ciclo fechado, cada um com suas atribuições, mesmo que o pedagogo queira trabalhar com os professores, não consegue, fica restrito a outras funções.

Vale ressaltar que esse relacionamento com o professor não é para apontar erros, ou julgar as práticas. O pedagogo deve ter muito cuidado com isso; para construir uma relação há a necessidade de trocar ideias, reformular, propor, e não impor o conhecimento. É muito mais significativa uma proposta desafiadora e contextual do que atividades inflexíveis ou que não tenham sentido para as ações dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o pedagogo assume

o papel de guia e mediador entre os iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar conhecimento compartilhado mediante reflexão crítica. (IMBERNÓN, 2011, p. 94)

É possível inferir que se não há proximidade ou engajamento entre o pedagogo e o professor, não há mediação. Não há construção coletiva do pensamento para encontrar soluções para as dificuldades da prática. Esta pesquisa valoriza a mediação conjunta do conhecimento; se isso não acontece, há perdas significativas no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que mediar se materializa em práticas que se relacionam com o dia a dia dos professores e com as constantes relações que se estabelecem entre pedagogo e professor, como uma equipe que pensa junto. Uma atitude mediadora demanda autorreflexão, diálogo, trabalho coletivo e reelaboração de caminhos que direcionem a uma educação emancipatória.

O trabalho coletivo é de fundamental importância no cotidiano escolar. Atualmente, uma das competências que as novas propostas educacionais têm buscado é estimular em crianças, jovens e adultos a capacidade de se trabalhar em equipe, de forma colaborativa, visando, cada vez mais, a um papel ativo do aluno. Entretanto, se o aluno deve aprender a trabalhar em equipe, a fim de auxiliar o processo de aprendizagem, os profissionais da educação não devem também agir da mesma forma? Como é possível exigir que os alunos saibam trabalhar coletivamente se, muitas vezes, o próprio trabalho da escola não é realizado dessa forma?

Há a necessidade de aproximar e reafirmar as relações que se estabelecem na escola de modo a possibilitar novas oportunidades de pensar o ensino e a aprendizagem. O trabalho coletivo só pode ser chamado assim quando “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (NÓVOA, 1992, p. 26). O pedagogo não é o único agente que compõe o trabalho coletivo nas escolas, ele não trabalha sozinho e de forma isolada. Por isso, a necessidade de pensar em estratégias e mecanismos que façam com que todos participem e não sobrecarregue uma única pessoa.

Segundo Almeida; Souza e Placco (2016), o pedagogo é um gestor porque trabalha junto com o diretor na gestão pedagógica, escuta e orienta alunos e professores; administra conteúdos pedagógicos e currículos; e avalia metas, intermediando e mediando as relações. Desse modo, questiona-se: se não há espaços para a relação entre pedagogo e professor, como ficam as questões puramente pedagógicas da escola?

As falas dos participantes apontam contradições: por um lado, existe a percepção e a clareza sobre a atribuição de mediar o processo de ensino e aprendizagem; da necessidade de priorizar o caráter pedagógico do trabalho educativo; de propor um trabalho conjunto com os professores (conversas, diálogo, encontros), de criar espaços formativos mais efetivos; de pensar em atitudes pedagógicas que saiam da zona de conforto e vão além das atividades rotineiras.

Porém, ao assumirem a grande demanda e situações emergenciais do cotidiano; ao falarem que a hora-atividade é um mito; ao dizerem que a relação com o professor acontece por registros formais e classificatórios; ao assumirem que a mediação acontece conforme a necessidade e a demanda do dia a dia, pergunta-se: existe mediação do processo de ensino e aprendizagem, realizada pelo pedagogo? Existe relação de reciprocidade e mutualidade, aspectos necessários à mediação, no trabalho do pedagogo com o professor? E o trabalho coletivo?

Placco, Souza e Almeida (2011, p. 6) ressaltam que “perder de vista qual o seu papel na formação do aluno, no coletivo da escola, na função mediadora pedagógica com os professores” desqualifica as ações desse profissional e influencia negativamente as ações de todos os profissionais da escola, sob diferentes contextos, demandas e necessidades.

Por fim, é importante considerar que, para se chegar às categorias, houve diálogos reflexivos sobre a necessidade de agir diferente em sua prática. As falas

evidenciaram a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico. Isso aconteceu durante todo o Programa de Formação Continuada, o que demonstra a importância de espaços formativos. A pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo propôs uma metodologia de trabalho que favorece a reflexão junto aos pares. A abordagem metacognitiva de Formação Continuada com pedagogos busca proporcionar discussão, reflexão, tomada de consciência e autorregulação em grupo, com vistas a transformação de sua prática (BATISTA; PORTILHO, 2020).

Na sequência, será apresentado outro instrumento: a tarefa do 6º encontro, que envolve a perspectiva docente.

5.3 TAREFA DO 6º ENCONTRO

Optou-se por criar um novo espaço e novas categorias de interpretação para a tarefa do encontro, pois o objeto de estudo não foi o pedagogo, mas o professor. Os dados foram coletados pelos pedagogos que participaram da formação, ao aplicarem o questionário (tarefa) com os professores de sua escola. O questionário continha apenas as perguntas, sem identificação ou caracterização dos sujeitos, para respeitar o sigilo das respostas.

Uma vez que esta pesquisa busca entender como acontece a mediação na relação pedagogo e professor, surgiu a necessidade de observar o que os docentes entendem por mediação e quais exemplos eles trazem de aprendizagem mediada. Foram 44 professores que participaram e responderam ao questionário. Lembrando que a tarefa consistia em:

- Registrar, por escrito, as repostas de no mínimo 3 professores de sua instituição para as seguintes questões:

- 1. O que você entende como mediação no processo de aprendizagem e ensino?*
- 2. Cite um exemplo de aprendizagem mediada que vivenciou no seu ambiente educativo escolar.*

5.3.1 Categorias de interpretação

As categorias que surgiram nesta análise conforme as respostas às duas perguntas foram: *Ensino; Aprendizagem; e Processo Reflexivo.*

A categoria *Ensino* refere-se às atitudes do docente, uso de recursos, materiais, metodologias e procedimentos que influenciam o ensino e a mediação em sala de aula.

Para tornar a aula mais dinâmica e interativa, existem alguns mecanismos que podem ser utilizados pelos professores e que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Com relação aos recursos, Souza (2007, p. 110) apresenta que “é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor-aluno-conhecimento”. Quando intencionado, o uso de bons recursos didáticos facilita a relação entre professor, aluno e conhecimento e, conseqüentemente, o desempenho do aluno. Logo,

Cabe ao professor ponderar sobre quais recursos didáticos deverão ser usados e/ou confeccionados pelos próprios discentes e, até mesmo, se realmente são necessários. Para isso, as escolhas devem ser pautadas em minucioso planejamento dos processos e das possíveis situações que poderão ocorrer na abordagem dos conteúdos e nos objetivos almejados, inclusive em relação à motivação esperada por parte dos alunos. (PASSOS; TEKAHASHI, 2018, p. 176)

Quando os recursos são usados de forma adequada nas aulas, abre-se um espaço ainda maior para a construção da aprendizagem e, conseqüentemente, eleva a interação e a participação dos alunos e do professor. O uso desses recursos de modo consciente e pedagogicamente definido reflete positivamente nos processos de ensino e aprendizagem. A seguir, alguns exemplos de recursos citados pelos professores sobre como seria uma aprendizagem mediada. Para as respostas dos professores, foi usada a letra D, indicando “docente”.

Um exemplo de atividade mediada será a utilização de contas de consumo de água das residências dos educandos como impulso para motivar as discussões (D4).

No meu caso como professor de geografia, pude perceber que a utilização de materiais de apoio, como: música, mapas e outras imagens, até instrumentos que possam ser manuseados pelos alunos serve como um disparador de curiosidade (D5).

Em uma aula de matemática, desenvolvemos o projeto de construção de uma pipa em tamanho ampliado [...] foram realizados vários levantamentos de hipóteses (D6).

Utilização de tecnologias e novos padrões sociais, inseridos nas tarefas e trabalhos apresentados aos alunos, quebrando paradigmas nas formas de

apresentar, participar e criar novas formas de ver o esporte, como saúde e bem-estar, bem como o esporte como meio de rendimento (D13).

Leitura de texto onde os alunos, junto com o professor leem junto e após a leitura, reflitam e dialoguem todos sobre o tema (D15).

Todo o processo porque eu trabalho com imagens, músicas e traduções da língua inglesa para a portuguesa e vice e versa (P17).

Fazer gráficos de todas as tentativas e observar as transformações dos encaminhamentos realizados (D21).

Gêneros textuais, artefatos tecnológicos, vivências, diálogo, brincadeiras (D41).

Dentre os diferentes tipos de recursos didáticos, os professores destacam: música, mapas, imagens, recursos tecnológicos, leituras, gráficos, contas, pipa, entre outros. Os recursos didáticos na prática docente podem ter papel fundamental na apresentação, assimilação e consolidação do conteúdo para os alunos. Desse modo, enfatiza-se a importância do professor ao selecionar e utilizar um recurso didático mais apropriado ao conteúdo, aos objetivos e aos resultados esperados. (PASSOS; TEKAHASHI, 2018).

Por muito tempo, os recursos mais utilizados foram o quadro e o giz, igualando as aulas e virando rotina. Tal procedimento, repetidas vezes, pode não chamar a atenção dos alunos e desmotivá-los. Mesmo que algumas vezes os professores fujam dos recursos mais tradicionais, a utilização de outros meios com enfoque puramente conteudista exprime a mesma concepção, isto é, apropriar-se de um recurso apenas com a intenção de fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo. São poucos os docentes que utilizam outros recursos didáticos, como os chamados “produtos culturais” (charge, cinema, poesia, música, entre outros), que considera o potencial e valor didático no processo de ensino e aprendizagem (ALENCAR; SILVA, 2018).

Vale ressaltar que não se está desqualificando a função importante do conteúdo, ou o uso de recursos mais tradicionais, mas entende-se a necessidade de ir além da transmissão de conteúdo. Além dos recursos, os professores citam a questão do espaço.

Exploração de espaço e uso de um simples brinquedo feito com caixas vazias de sapatos, construímos carrinhos e foi bem divertido [...] tornando uma forma de aprender brincando (D23).

Trazer experiências como materiais diversos, proporcionando um espaço cheio de desafios (D25).

O brincar com estratégia de prática educativa oferece aos alunos um ambiente com espaços e materiais que proporcione desafios e novas aprendizagens (D26).

Quando se prepara o contexto antes das crianças chegarem à escola e os espaços são preparados com antecedência, com os objetivos, é uma forma de mediar pois abre-se diferentes possibilidades de aprendizagens (D27).

Espaço também é um recurso didático, uma vez que, dependendo de como o espaço é pensado, pode potencializar ou inibir a aprendizagem. Conforme Barbosa, Farah e Carlberg (2007, p. 3), o ambiente da sala “contém materiais de uma determinada categoria. [...] como no nosso caso, ambiente educativo – um espaço construído com a finalidade de promover aprendizagem”. As autoras destacam que todo ambiente é um espaço de aprendizagem, porque envolve aspectos físicos, culturais, filosóficos, científicos e práticos. Desse modo, o ambiente educativo escolar tem papel fundamental no que se refere à construção do conhecimento, uma vez que, como indica o D27, abre-se espaço para diferentes possibilidades de aprendizagens. O modo como o ambiente escolar está organizado pode contribuir ou inibir as relações que se estabelecem em sala de aula, como aponta os D25, D23, D26, pois, ao trazer experiências e possibilidades didáticas para esse espaço, como desafios e brincadeiras, influenciam-se as relações educativas. Ademais:

O uso de um espaço, por exemplo, mostra um produto cultural específico: seja pela ordenação das estruturas mentais conformadas; pela hierarquia das relações ou o uso de materiais, ou ainda pelas relações que os membros da instituição mantêm em si. Portanto, potencial para ser um espaço “espaço-lugar” e gera fluxos energéticos e movimento próprio, assim como mostra a cultura, uma organização e, certamente, uma função educativa por seu funcionamento, pela dimensão de seus espaços e pelas relações estabelecidas entre as pessoas. (BRUCE, 2015, p. 60)

Destaca-se que a organização do ambiente da sala de aula não é algo aleatório, mas carrega consigo potencial e propósito pedagógico que objetivam melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como o desempenho do professor. Um exemplo de como o ambiente pode influenciar o propósito pedagógico está no exemplo apresentado por Munsberg e Felicetti (2014). Quando a disposição das carteiras está em fileiras separadas, os professores, normalmente, utilizam mais a explicação, a exposição. Porém as fileiras duplas, quartetos, ou grupos maiores, favorecem os trabalhos colaborativos e interativos entre os alunos.

Além dessa preocupação com os recursos e os espaços, os professores apontam o cuidado de um ensino voltado para a realidade dos alunos.

Não fica na mera definição, o estudante projeta isso para sua realidade maior. Traz seus exemplos e realidades (D11).

Esclarecer as dúvidas e descobrir junto com eles se as notícias da internet são verdadeiras [...] associar ao dia a dia dos alunos (D12).

Fazer papel de intérprete de textos complexos e trazer uma linguagem mais compreensível ao aluno (D14).

O professor tem a função de planejar, orientar e mediar o processo de ensino, objetivando incentivar a própria ação dos alunos sobre a aprendizagem. Desse modo, pensar em propostas que atentam às realidades dos alunos, utilizar recursos didáticos e pensar em um ambiente favorável são questões que fazem parte do trabalho docente. Conforme Lima e Guerreiro (2019), o professor é parte integrante do processo, é aquele que se coloca ao lado do aluno; busca ensinar não apenas os conteúdos básicos, mas ensina a pensar a partir deles, aliando conteúdos teóricos ao cotidiano dos estudantes. Para dar conta da realidade, destacam-se algumas medidas e procedimentos citados pelos participantes, que contribuem para a mediação:

Pedir para os alunos pesquisarem em diversos meios de comunicação. Após a coleta de dados eles se reúnem e discutem sobre o tema (D34).

Eu procuro fazer mediação na educação física, propondo dúvidas ou desafios (D7).

Auxiliar os alunos a resolver os exercícios (D16).

O estudante escrever um texto sem considerar a grafia correta das palavras, a mediação pode ser feita através da reescrita do texto ou de algumas palavras que merecem mais atenção. A mediação ocorre também na escrita de um texto coletivo (D38).

Na realização de atividades práticas, em dupla e ou em grupo (D31).

Em uma situação que passei um exercício em que fui lendo cada questão explicando e os alunos respondendo simultaneamente (D44).

Os recortes acima relevam os procedimentos adotados pelos professores com relação ao ensino, desde resolver problemas junto com os alunos, esclarecer dúvidas, propor atividades, solicitar que arrumem suas tarefas, fazer atividades práticas, entre outros.

Vale lembrar que o professor, em sua prática educativa intencional, não pode perder de vista: o contexto histórico social do aluno, as estratégias de ensino e os procedimentos que irá adotar, sendo que “é o professor quem com intencionalidade,

cultura e sensibilidade, filtra, seleciona e interpreta os estímulos da maneira mais apropriada, escolhendo o momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada para apresentá-los (LIMA; GUERREIRO, 2019, p. 6).

Ademais, há também professores que afirmam que a mediação acontece pelo uso diferenciado de metodologias.

Optou-se pela metodologia de sala de aula invertida na qual o papel do professor como mediador é fundamental (D9).

Observar os aspectos deficitários e usar metodologias que atentam às necessidades de todos em diferentes momentos, para atingir a subjetividade. Usando a problematização para uma nova construção até atingir os objetivos almejados (D21).

É adequar as metodologias, criando um ambiente em que os educandos possam criar (D30).

É a forma como o professor realiza as ações pedagógicas para que os alunos aprendam. [...] Utilização de metodologias diferenciadas ou adequações metodológicas buscando a aprendizagem de todos (D39).

Entendo que a metodologia e os recursos utilizados são necessários para que haja compre comunicação entre aluno e professor (D41).

Diante do apresentado, observa-se que a mediação acontece na relação entre professor, aluno e conhecimento. Para isso, existe a necessidade de pensar em procedimentos metodológicos para que se chegue a determinados objetivos e à aprendizagem discente. Vale ressaltar que, antes de qualquer método ou técnica, “é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (FREIRE, 2013, 84).

Mesmo que, algumas respostas apresentem uma ideia conteudista, uma vez que reforçam procedimentos e estratégias que façam com que o aluno dê conta de determinado assunto, há também indícios de um processo relacional no ensino e na aprendizagem, como quando os professores (D21, D30, D39, D41) afirmam pensar em metodologias para atender a alguma necessidade, possibilitar que os alunos criem e aprendam e pensar em uma comunicação com o aluno.

Vale ressaltar que essa categoria surgiu quando foi perguntado aos professores o que é mediação e pedido para que citassem um exemplo de aprendizagem mediada. Sendo assim, muitos professores colocam que a mediação se relaciona aos procedimentos de ensino, como recursos, espaço, metodologias, o que denota uma preocupação técnica. Isso reforça a ideia de mediação marcada por elementos

externos ao professor. Essa atitude de colocar a mediação como algo externo também apareceu nas falas dos pedagogos. Isso demonstra a pouca reflexão sobre as próprias atitudes diante do processo de mediação. Pensar em procedimentos com relação ao ensino faz parte da mediação e do trabalho docente. Mas eles não são os únicos fatores para a mediação.

Além disso, é possível perceber que o docente é visto como o único responsável pelo saber, enquanto os alunos são considerados aqueles que recebem o conhecimento. O professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se elas fossem depositadas nele pelo educador (BULGRAEN, 2010).

Essa preocupação técnica com a aprendizagem vem de uma cultura tecnicista que marcou a educação brasileira. Contudo, Saviani (2011) defende uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, na qual professor e alunos se deparam com uma relação social específica, que é a relação de ensino, que tem como objetivo se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aperfeiçoar novas elaborações do conhecimento. O autor aponta que o ponto central da ação pedagógica é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito, a humanidade que é produzida socialmente e coletivamente.

Além dos procedimentos referentes ao ensino, alguns professores relevam que mediação diz respeito a ações e atitudes que levam o aluno a novas aprendizagens, portanto, *Aprendizagem*, foi a segunda categoria.

Entendo que o professor nesse processo atua trazendo à tona o conhecimento latente do estudante, ou seja, o estudante tem uma vivência, um conhecimento já adquirido e o professor faz com que ele perceba que o que sabe está explicado na ciência (D11).

Resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de reflexões críticas e adaptar os conteúdos às duas realidades para um aprendizado efetivo (D20).

A mediação é feita considerando os conhecimentos prévios de cada educando. Respeitando o tempo e a maturidade de aprendizagem de cada um (D3).

Quando o professor está no “meio”, ou seja, quando ele leva o assunto para a sala, explorando o que a criança sabe, ou ela constrói seu conceito, ele ajuda na exploração, mas não descarta o que a criança sabe (D22).

Seria quando o professor pega a base do que o aluno sabe e faz com que ele consiga desenvolver o que aprendeu e fazer relação com sua vida (D38).

Entendo por mediar, fazer o elo intermediário, ponte, entre os conhecimentos prévios dos educados, e o que se espera que ele aprenda (D6).

Ao considerar as particularidades e conhecimentos prévios dos alunos, é possível organizar estrategicamente o ensino e a aprendizagem, de modo que cada educando sintam-se amparado e como parte do processo. O educador tem como função “parar, inventariar, avaliar o processo e planejar estrategicamente a aprendizagem (CLAXTON, 2005, p. 205). Diante das respostas dadas pelos docentes, é possível inferir a preocupação com a aprendizagem, em relacionar os conhecimentos prévios dos alunos com os novos. Alguns professores vão além dessa ideia de incorporar os conteúdos ou conceitos apresentados pelos professores; trata-se do desenvolvimento de uma atitude consciente e crítica, baseada nos valores, nas atitudes e no respeito à realidade dos educandos.

É a maneira como o educador se coloca à disposição para acompanhar o desenvolvimento do aluno e facilitar seu aprendizado (D5).

É o professor se colocar entre o aluno e a aprendizagem, facilitando o processo para que a informação se transforme em conhecimento (D25).

Essas respostas revelam a atitude do professor em se colocar à disposição do aluno e ser um facilitador com relação à aprendizagem. Ressalta-se que a atitude do professor em sala de aula em articular e mediar as atividades é, sem dúvida, ponto de partida para a inovação.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2007) revelou que, para se atingir uma prática construtiva e libertadora, torna-se necessária uma nova atitude do professor e a melhor utilização dos espaços de formação continuada, em busca de inovações para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Ainda conforme o autor, as abordagens que consideram a dimensão afetiva são mais efetivas, porque o professor considera o desenvolvimento do educando, articula o conhecimento, dialoga com os alunos, valoriza o desempenho dos alunos e se coloca à disposição deles.

Outros docentes demonstraram, em suas respostas, a necessidade de se colocar como um facilitador e estar à disposição dos alunos e da aprendizagem:

É você dar possibilidade do aluno, torna-se “senhor” do seu conhecimento (D7).

Processo de aprendizagem e ensino ocorre quando o educador não transfere o conhecimento aos discentes, mas possibilita que eles construam seus próprios conhecimentos, mediados pelo educador (D32).

O aluno tem que ser sujeito do processo de aprendizagem (D21).

É facilitar o processo para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens (D23).

Mostra caminhos para construir o conhecimento (D36).

Mediar é facilitar o processo, proporcionando novas aprendizagens (D26).

Guiando caminhos e meios de construir o conhecimento (P24).

Segundo Roldão (2005), existem duas linhas de formação docente: primeiramente, ensinar como professorar o saber, em que o docente é considerado um detentor do conhecimento, dos conteúdos que proporciona, expondo seu domínio sobre eles, cabendo aos alunos aprenderem, como um esforço das suas capacidades. Na segunda linha, ensinar como fazer com que os outros aprendam e apreendam o saber. No segundo caso, o professor é considerado como um profissional do ensino, com a capacidade de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma competência que o distingue dos outros profissionais, que embora possam possuir saberes específicos, não são detentores dessa capacidade, que constitui, exclusivamente, a profissionalidade docente.

Quando se fala em aprendizagem, Claxton (2019) apresenta um conceito importante: o foco no poder da aprendizagem e não simplesmente na aprendizagem. Isso significa que a palavra aprendizagem se popularizou, mas a consciência sobre seu potencial ainda pode ser falha. Isto é, para o autor, na prática, professores falam sobre aprendizagem para se referir aos resultados esperados, como por exemplo, a melhoria de notas. Ainda conforme o autor, melhores notas não significam que o aluno esteja crescendo em sua independência e capacidade, uma vez que “ajudar as crianças a aprenderem o que precisam saber para obterem notas não é o mesmo que ajudá-las a desenvolver a sua capacidade mais ampla de enfrentar novos desafios com confiança e destreza (CLAXTON, 2019, p. 156). Desse modo, questiona-se: de qual aprendizagem os professores estão falando: a aprendizagem voltada para resultados, ou o foco está no poder da aprendizagem?

Responder a essa pergunta exige outras formas de instrumentos de pesquisa e observação das práticas docentes. O que se pode inferir é que, nessa categoria,

professores expõem em seus discursos mediação como um processo de tornar os alunos "senhores do seu próprio conhecimento". Porém, como apresentado anteriormente, na categoria *Ensino*, e em algumas falas da categoria Aprendizagem, percebe-se que alguns professores apontam uma mediação atrelada aos usos de recursos, dando indícios de algumas práticas conteudistas e focadas em procedimentos metodológicos.

Ainda sobre mediar, as respostas a seguir, do D14 e do D27, apresentam outros elementos como: diálogo, participação e interação entre os pares.

Mediar é possibilitar ao aluno o conteúdo a ser refletido e assim propiciar diálogo e interação, até que o processo de aprendizagem se faça (D14).

Mediar é possibilitar ao educando a construção de novos saberes a partir da experiência e trocas com seus pares, com o meio e com os objetos a sua volta (D27).

Por isso, o mediador considera a realidade dos educandos, mas também vai além: busca em cada aluno a subjetividade e sua independência. Essa relação entre professor e aluno é essencial para a prática pedagógica, pois a mediação pode ser responsável por tornar tanto o ensino como a aprendizagem um processo mais ativo, na busca de ultrapassar práticas naturalizadas, além de contribuir para uma atitude docente mais comprometida. Assim, a mediação é entendida como o centro organizador da relação dialética entre dois elementos diferentes, ou seja, esses elementos, apesar de diferentes, constituem-se mutuamente.

Por fim, na última categoria, *Processo Reflexivo*, os professores apontam que mediação são ações que conduzem o aluno à autonomia e ao crescimento pessoal. A função do professor consiste em prover oportunidades para o desenvolvimento. Essa categoria tem relação com as outras, porém, a diferença é os professores citam algo a mais como a necessidade de fazer com que os alunos pensem e reflitam sobre suas aprendizagens.

É a forma com que o educador leva o educando a pensar [...] indica caminhos e orienta hipóteses (D4).

Ser um mediador é acompanhar todo o processo, não dando o caminho pronto, mas proporcionando situações em que o próprio educando encontre a solução para os problemas. É fazer pensar. É auxiliar no processo de descoberta (D9).

Ser mediador é conduzir o educando a uma reflexão de suas próprias experiências e a partir delas levantar questionamentos de modo a incentivar conclusões e respostas (D42)

Desafiar e provocar reflexão (D26).

Os docentes acima, ao se referirem sobre o processo de mediação, relatam sobre atitudes que levam o educando a pensar e a criar as próprias soluções, pois o professor é aquele que indica caminhos, aquele que conduz à reflexão, que desafia, provoca. Para Claxton:

Quando você começa a pensar na aprendizagem não como algo mágico em que se é bom ou não, mas como um conjunto de habilidades, hábitos e atitudes que podem ser influenciados pela experiência, então a ideia de que a própria aprendizagem pode ser estimulada começa a parecer uma possibilidade interessante (2019, p. 36).

Um ensino voltado para o entendimento de que aprender envolve mudanças, reflexão, desafios e atitudes docentes guia a mediação pedagógica. Trata-se de uma perspectiva voltada para a autonomia discente, cujo objetivo é desenvolver nos alunos o seu potencial cognitivo. Sobre a autonomia, os professores ressaltam:

Orientar o aluno para que ele possa realizar seus estudos e atividades com autonomia (D19).

O educador deve proporcionar autonomia dos estudantes (D32).

O professor atua como um facilitador, motivando seu aluno. Indica caminhos que incentive a autonomia (D34).

Conforme Vygotsky (2007), “a ideia de aprendizado inclui a independência e a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”; assim, a autonomia se revela nas ações dos sujeitos quando aprendem a se autorregular. Por isso, a importância da figura do professor como mediador, como aquele que auxiliará o aluno a alcançar a autonomia e independência.

A mediação do professor pode estimular a curiosidade, a autonomia, o pensamento crítico e proporcionar diferentes formas de aprender, como afirma Alliaud (2017, p. 32). Ensinar pode ser compreendido como um desafio e “para ensinar hoje necessitamos de saberes que nos deem abertura necessária para assumir o desafio da criação, da inovação, [...] ensinar segue implicando intervir com outros e sobre outros num sentido formador, transformador e emancipador”. O mediador é aquele que, diante do processo de ensino e aprendizagem, favorece a interpretação individual

de cada aluno; contribui para a significação da informação recebida e para o desenvolvimento dos alunos; ajuda o educando a enfrentar seus obstáculos e a identificar problemas; contribui para que o educando se torne mais ativo em relação a como aprende, encoraja-o a ser menos passivo e dependente dos outros.

O papel do professor como mediador na construção do conhecimento acontece, conforme Vasconcellos (2019), com atitudes acolhedoras, provocativas; de subsídio e de interação com o educando.

- a. Acolher: a primeira atitude com relação ao aluno é de acolhimento, reconhecendo o valor, a cultura e a capacidade de aprender dos alunos.
- b. Provocar: criar situações e considerar o pensamento do aluno. Desequilibrar, propor desafios, provocar e favorecer pensamento crítico do educando.
- c. Subsidiar: proporcionar objetos, elementos, situações adequadas para que o educando consiga aprender de forma crítica, criativa, significativa e duradoura.
- d. Interagir com a representação do educando: acompanhar o percurso individual de cada aluno no quesito da aprendizagem; ajudar o aluno, a partir de diferentes mecanismos, a elaborar a síntese do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2019).

A mediação começa pela ação, pela própria atitude daquele que ensina, pela própria atitude do pedagogo. Proporciona não só que o docente possa (re)organizar e (re)planejar sua prática, convertendo-a em função da aprendizagem dos alunos, mas também que transforme suas formas de sentir, pensar e agir, isto é, amplie a sua consciência. Os exemplos a seguir evidenciam essa atuação docente:

Estimular os alunos, isso é mediação (D12).

O professor nos dias atuais exerce papel não somente de transmissor, mas também de orientador no processo de aprendizagem levando em conta a evolução tecnológica, cultural e social atual, levando o educando a um processo evolutivo (P13).

O professor passa a ser um orientador, estimulador para que o educando desenvolva os conceitos de valores, atitudes, habilidades a fim de que consigam se estabelecer de uma forma melhor na sociedade (D29).

Respeitar o tempo de cada criança, reconhecer suas potencialidades, buscando estratégias que permitam o aprendizado com significado, onde o estudante é protagonista (D41).

Mediação contribui para o processo de desenvolvimento do aluno. O professor mediador orienta e contribui na aprendizagem do estudante (D33).

Acompanhar, orientar, facilitar, estimular, instigar e respeitar são algumas das ações que o professor realiza no momento da mediação, o que revela que essa atitude está no próprio professor e nas relações, como um dos fatores que afeta o aprendizado do aluno. Na perspectiva vygotskyana (2007), mediar trata-se de elevar o nível de compreensão dos educandos, desde questões e conceitos simples e espontâneos até a capacidade cognitiva de abstração. Por isso, o professor é aquele que encoraja e colabora com as relações de aprendizagem, para que cada vez mais os alunos façam conexões com o conhecimento, criem suas próprias pontes, rumo à autonomia de pensamento.

Diante do que foi apresentado, do que o professor diz sobre mediação, qual o papel do pedagogo? O pedagogo mediador tem como função despertar nos professores o desejo de mudar atitudes enraizadas; aprofundar os conhecimentos teórico-práticos dos docentes; fazê-los refletir sobre novas alternativas para o encaminhamento mais contextualizado de suas práticas (GARCIA; SILVA, 2017). A ação mediadora é ampla e se manifesta nas relações sociais. Não só em uma relação que acontece com professor e aluno, mas nas múltiplas relações que se estabelecem na escola. Por isso, a função do pedagogo é nutrir possibilidades relacionais dos envolvidos (professores, alunos, equipe gestora, funcionários, comunidade). Esse tipo de relação está pautado na confiança mútua, no diálogo, nas reflexões, nos questionamentos e nas indagações sobre seu próprio trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao objetivo proposto de analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente, a partir de um Programa de Formação Continuada, foi possível compreender que existe um caminho a ser percorrido para que a relação entre pedagogo e professor seja, de fato, estabelecida ou fortificada.

Percebeu-se que a maneira para consolidar as relações e aprimorar o caráter pedagógico nas escolas está em formações continuadas que atendam aos desafios da profissão do pedagogo e do docente e contribuam para práticas mais reflexivas. Acredita-se que espaços formativos acompanhados pelos diálogos, pela interação entre os pares e pelas trocas de experiências fortalecem a identidade profissional do pedagogo e podem causar mudanças na escola.

O pedagogo escolar é referenciado como um especialista em educação que, em virtude da sua formação e bagagem profissional, é responsável por mediar os processos educativos. Questiona-se, nesta pesquisa, como o pedagogo escolar em formação continuada compreende a mediação no processo de aprendizagem e ensino no trabalho com os professores. Mediação, nesse contexto, orienta o trabalho pedagógico. Descobrir como isso acontece na escola problematizou e originou esta pesquisa.

Com base nos resultados encontrados por meio da construção e interpretação das categorias, no que diz respeito à relação pedagogo e professor, foi possível reconhecer que existe desejo e preocupação dos pedagogos em fazerem a mediação com o professor e a necessidade de pensar no caráter pedagógico nas escolas. Os resultados, porém, indicam que há problemas relacionais entre esses profissionais e, conseqüentemente, pouca mediação do pedagogo.

Os participantes evidenciaram a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico. Isso aconteceu durante todo o Programa de Formação Continuada, o que evidencia a importância e a necessidade da formação. Disponibilizar momentos de diálogos reflexivos sobre a necessidade de agir diferente diante da sua prática é o primeiro passo para que o grupo discuta, reflita, tome consciência e se autorregule com vistas à transformação de sua prática. Uma vez que, com relação aos participantes da pesquisa, ao se posicionarem sobre um tema, houve os primeiros indícios de tomada de consciência de que é necessário refletir sobre o

seu próprio trabalho para assumir uma opinião. Um constante exercício de autorreflexão, pensando em suas próprias ações, é essencial para a busca de situações que necessitam ser modificadas.

Observa-se, porém, que algumas reflexões ficam no campo do desejo e não se manifestam na realidade escolar, uma vez que a mediação na relação pedagogo e professor é prejudicada em virtude da rotina e dos afazeres burocráticos e administrativos que fazem parte do cotidiano do pedagogo. Essa gama de atividades extras e técnicas impedem os pedagogos de fazer a mediação com os professores e criar novas possibilidades de avanços, isto é, pensar em ações e atitudes que saiam da comodidade e vão além das tarefas rotineiras comuns à profissão do pedagogo.

Em contrapartida, essa pesquisa constatou que as atribuições do pedagogo são incontáveis, quase impossíveis de serem delimitadas e esse é outro grande desafio a ser superado todos os dias. Há a necessidade de pensar em novas formas de trabalho, de organização e delimitação das funções desses profissionais. São profissionais que lidam com muitos professores, muitos alunos e muitas situações adversas. Além disso, há pouca clareza em relação ao papel do pedagogo escolar e muitos desvios de funções, que fazem com que a aprendizagem e o ensino sejam pouco valorizados.

A função do pedagogo escolar é, sem dúvida, complexa. Esse profissional tem vivido um momento de crise de identidade e indefinição, ora causada pela sobrecarga de funções, ora pela própria atitude de incerteza e de incompreensão de sua função, gerando inúmeros fatores externos que interferem no propósito e no potencial do pedagogo na escola.

Desse modo, é possível discutir que, para a mediação acontecer, é requerida uma atitude reflexiva das práticas pedagógicas que ultrapassem a urgência do trabalho pedagógico. É necessário criar alternativas e desdobramentos que superem a rotina acelerada, o acúmulo de tarefas extras e burocráticas. Refletir sobre as próprias atitudes favorece a retomada do trabalho pedagógico, proporciona uma tomada de consciência e privilegia novas atitudes, ideias e olhares sobre o processo de mediação.

Mediação pedagógica pode ser definida como as relações pedagógicas que se estabelecem na escola com a finalidade de promover mudanças educativas no processo de ensino e aprendizagem. Relações que privilegiam intervenções dialógicas e democráticas.

Dentre as diversas atribuições do pedagogo, os participantes evidenciam o desvio da função. Fica notório que esses profissionais realizam tarefas extras e emergenciais que pouco contribuem para o caráter pedagógico de sua profissão. Considerando a mediação um processo que se consolida nas relações, ao afirmarem que a relação com o professor, por exemplo, não acontece pela demanda ou acontece conforme a necessidade, constata-se não haver mediação pedagógica.

Focar em funções técnicas ou em ações rotineiras e mecânicas para cumprir tarefas não atende a questões essencialmente pedagógicas que devem ser firmadas na escola, atitude de competência do pedagogo, como um especialista da educação. A função essencial do pedagogo está em auxiliar sua equipe a construir um sentido para seu trabalho, proporcionando assistência didático-pedagógica, por meio de orientações e intervenções que contribuam para as práticas docentes com vistas à aprendizagem significativa dos alunos.

Essa atitude do pedagogo de mediar o professor conforme a necessidade revela a falta de relacionamento entre eles. Uma proposta com pouco envolvimento pode resultar em consequências negativas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se defende que o trabalho coletivo e pedagógico é o ideal. Se a mediação não acontece, não há coletividade, portanto, a aprendizagem e o ensino, funções essenciais da escola, ficam em segundo plano.

Há uma pequena parcela dos participantes que afirmam que fazem a mediação e que há aproximações relacionais com o professor, como quando declaram que acompanham o planejamento deste na hora atividade e priorizam momentos individuais de conversas e diálogos. Porém, há pedagogos que se relacionam com o professor pelos registros docentes, acompanham-no apenas por registros ou, como já citado, conforme a necessidade. Tais ações contribuem para o distanciamento e falta de relacionamento entre pedagogo e professor.

Uma das causas para esse distanciamento está na resistência de alguns professores em mudar ou pensar em novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Contudo, questiona-se: será que este pedagogo também está aberto a mudanças?

Com relação às práticas docentes sobre mediação, percebe-se o grande potencial do pedagogo como mediador em despertar nos professores o desejo de mudar posturas enraizadas, de aprofundar os conhecimentos teórico-práticos e fazer refletir sobre novas alternativas para um encaminhamento mais contextualizado das

práticas escolares. O pedagogo, porém, ao dialogar com o professor também precisa estar aberto a novos olhares e possíveis mudanças.

Em nenhum momento, os professores citaram práticas mediadoras que não fossem referentes à sala de aula, ou à relação professor e aluno, muito embora a docência ultrapasse as relações entre professor e aluno. Com relação aos professores, observaram-se três tendências: ora o professor foca sua mediação nos procedimentos referentes ao ensino, como recursos, metodologias, ambiente, como se a mediação fosse algo externo a ele; ora o professor enfatiza atitudes que gerem novas aprendizagens aos seus alunos, ou seja, o ele faz para que o aluno aprenda sobre um determinado assunto; ora o professor compreende a mediação como um processo reflexivo do aluno, ao destacar a autonomia, os conhecimentos prévios dos alunos, o desenvolvimento deles etc. Em alguns relatos dos professores, o fato de pensar mediação nessas três perspectivas pode revelar uma prática e uma cultura escolar que marca a instituição.

Percebeu-se, ainda, que não há uma organização conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem, revelando, assim, procedimentos que são construídos de forma fragmentada e isolada. Independentemente da qualidade do ensino, observou-se um professor isolado em seu trabalho, sendo desconsiderado, por exemplo, o papel do pedagogo sobre o ensino e a aprendizagem, como se o único responsável pela mediação fosse o professor. Existem muitos processos coletivos que devem ser realizados antes de se chegar ao ensino e à aprendizagem discente.

A pesquisa também mostrou pontos relevantes a serem destacados no que se refere à formação. A urgência e o imediatismo marcam o cotidiano da grande maioria dos participantes da pesquisa, o que pode impedir que esses profissionais se percebam como formadores. Quando questionados sobre a formação, os pedagogos ressaltam que são efetivas as propostas de formação reflexivas, que proporcionam a troca de experiências. Porém, ao mesmo tempo que afirmam isso, alguns relatam que o processo de mediação deixa de acontecer a partir do momento em que o pedagogo apenas reproduz o material, por exemplo, que é enviado pela SEED/PR, ou quando afirmam que não se sentem formados o suficiente para serem formadores.

Esta pesquisa reconhece a necessidade de propostas de formação continuada aos pedagogos e de melhores condições externas a ele. Muitas atribuições pedagógicas não são realizadas pela falta de suporte ou pelas circunstâncias que vão além do fazer pedagógico. Contudo, também se enfatiza a falta de iniciativa e de

reflexão do próprio pedagogo mediante o seu trabalho e as condições que lhes são oferecidas.

O pedagogo, assim, não exerce papel de mediador no processo educativo. São poucos os que mostraram capacidade de adequação de materiais e de transposição de conhecimento para sua equipe. Poucos são os que promovem formações, que conheçam o grupo de docentes ou se relacionem com eles.

Por isso, a urgência de formação continuada que funcione como um processo de aprofundamento profissional e como um processo de sociabilização, uma vez que envolve não apenas o aperfeiçoamento profissional, mas também a apropriação de atitudes, perspectivas, valores e sentimentos que também influenciam a prática pedagógica. Além disso, ressalta-se a necessidade de uma atitude acolhedora e do fortalecimento das interações sociais presentes na escola. As aproximações relacionais que se estabelecem influenciam toda a dinâmica da escola. O trabalho coletivo pode superar práticas isoladas e fragmentadas comuns na escola. Um grupo, para ser grupo, envolve-se no processo educativo e esse processo pode ser consolidado pela mediação do pedagogo, que possibilita momentos reflexivos e desafiadores.

A pesquisa evidenciou a necessidade do pedagogo escolar em se reconhecer enquanto parte central do processo pedagógico; acreditar que mudanças são possíveis e que com a sua competência de liderança possa delegar tarefas e organizar seu trabalho com relação as suas principais atribuições e, conseqüentemente, mediar com eficiência o processo de ensino e aprendizagem no trabalho com os professores.

Depara-se, nesta pesquisa, com profissionais com a função de formadores, mas que não se formam, não buscam a mudança ou atualização, insistem nas “justificativas” para práticas já estabelecidas e não pensadas. Não se está falando apenas de acúmulo de cursos, porque a pesquisa identificou que os participantes são profissionais com uma bagagem profissional consolidada, mas de uma formação que gere efetivas mudanças, seja pelo aperfeiçoamento profissional, também importante, seja pela proatividade do pedagogo dentro da escola.

O primeiro passo para transformar práticas está em ultrapassar as barreiras da função para exercer plenamente a profissão de pedagogo. Digo isso porque diante do contexto atual, o pedagogo está cada vez mais distante de realizar os processos mediadores que fazem parte de sua profissão. Ele pode até cumprir a função de pedagogo, mas não a natureza do caráter pedagógico, que compete a sua profissão

e que é tão necessária às escolas. O pedagogo precisa romper com as contradições e incertezas tradicionalmente impostas, na tentativa de (re)criar sua identidade profissional, assumindo os desafios que permeiam seu ofício.

O papel do mediador é nutrir momentos reflexivos, em reuniões, no preparo de materiais, nas discussões, na participação e na troca de experiências com o grupo. Mediar, numa perspectiva reflexiva, instiga discussões que favorecem a resolução de problemas diários dos professores e reflete em práticas diferentes e conscientes. A relação estabelecida entre professor e pedagogo é essencialmente mediada, afinal o pedagogo e o professor aprendem constantemente e toda aprendizagem é um processo mediado. O pedagogo atua de modo a impulsionar o desenvolvimento de sua equipe, realiza intervenções para provocar avanços e fortalecimento no âmbito pedagógico, organizacional e social de sua equipe.

Apontam-se alguns desafios sobre o trabalho pedagógico que merecem ser aprofundados.

1. Sair da condição de “faz tudo” para uma proposta em que os pedagogos reelaborem e fortaleçam a organização do trabalho educativo nas escolas.
2. A autorreflexão do pedagogo sobre sua prática, procurando desvelar contradições daquilo que se fala e do que se faz, entre a palavra e a ação.
3. Ampliação de propostas de Formações Continuidas que possibilitem o repensar sobre as ações, aproximando a teoria da prática e com engajamento entre as universidades e as escolas.
4. A conscientização sobre a necessidade de um trabalho coletivo que potencialize as relações que se estabelecem na escola, seja pedagogo e professor, pedagogo e equipe diretiva, professor e aluno e entre os próprios professores.
5. Priorizar a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem com vistas à consolidação da aprendizagem docente e discente.
6. Aspectos externos ao pedagogo, como: melhores condições de trabalho, construção de políticas públicas que deem suporte e diminuam, por exemplo, a sobrecarga de trabalho burocrático, e que fortaleçam a identidade profissional do pedagogo.

Essas considerações são subsídios para a continuidade das investigações acerca da mediação na relação pedagogo e professor, pois este é um tema que requer

mais aprofundamento, uma vez que as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem são questões essenciais para que se chegue a um ensino e a uma aprendizagem de qualidade.

Uma das dificuldades encontradas desta investigação foi encontrar aportes teóricos atuais sobre o pedagogo e sua mediação na relação pedagogo e professor. Portanto, percebe-se a necessidade de olhar para esse profissional gestor e recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas com o pedagogo e novas formações continuadas para que se amplie e fortifique a mediação pedagógica e o coletivo na escola. Embora existam trabalhos atuais, a base teórica citada se assemelha entre si, ou seja, a essência do pensar sobre o trabalho pedagógico ainda é a mesma. Porém, a discrepância entre o que se pensa e a realidade ainda é um fator a ser ponderado. Diferentes perspectivas e teorias existem, mas ainda há barreiras a serem enfrentadas pelos profissionais de educação.

Como docente, percebo a necessidade de ser acompanhada e de um trabalho coletivo na escola. Vim de uma prática docente em que tive oportunidades mediadas e isso contribuiu para o meu aprendizado, para minha prática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos. Éramos um grupo consolidado, que priorizava, por exemplo, planejamento coletivo, práticas diferenciadas e trocas de saberes entre os próprios professores e esse processo era sempre mediado por um agente externo. Essas práticas, porém, podem não ser a realidade em alguns contextos escolares, como a pesquisa evidenciou.

Acredito que este trabalho possa despertar um novo olhar para a mediação do pedagogo, no sentido de resgatar a função essencialmente pedagógica nas escolas e consolidar as relações que dela se estabelecem, a fim de concentrar o trabalho do pedagogo nos processos de ensino e aprendizagem. Essas mudanças acontecerão quando pedagogos e professores refletirem, pensarem e transformarem em ação a própria prática e a realidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J.J.; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de geografia escolar. **Revista GeoSaberes**. v. 9, n. 18, p. 1-14, mai./ago. 2018.
- ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALMEIDA, L. R. **Gestão pedagógica e acompanhamento docente**: entre expectativas, práticas e possibilidades. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Porto Alegre, 2018.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, v.12, n.142, 2009.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.
- ANDALÓ, C. **Mediação grupal**: uma leitura histórico-cultural. São Paulo: Ágora, 2006.
- ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Centro de Estudos Educação e Sociedade/Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, 2015.
- ARRUDA, E. P. **Coordenação Pedagógica**: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará. (2015).
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BABAOGLAN, E. Improving Principal and Teacher Relationship: Predictive Power of School Principals' Leadership With Teachers' Organizational Trust Perception. **Journal Educational Planning**. v. 23. v. 2, 2016.
- BANDURA, A. **Teoria social cognitiva**: diversos enfoques. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- BARBOSA, L. M. S. Por que arte e aprendizagem? Por que aprendizagem e arte? Por que arte na formação do psicopedagogo? **Revista de Psicopedagogia**. v. 36, n.110, 2019.
- BARBOSA, L. M. S.; FARAH, S.; CARLBERG, S. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 20, jan., 2007.

BARONE, I. 5 razões pelas quais a formação de professores no Brasil vai de mal a pior. **Gazeta do Povo**. Curitiba. 2 de mai. 2010. Educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/5-razoes-pelas-quais-a-formacao-de-professores-no-brasil-vai-de-mal-a-pior/>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BARROS, M. D. M. R. **Formação continuada**: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

BARROS, M. D. M. R. N.; LOPES, L. C. C.; CARVALHÊDO, J. L. P. Apontamentos históricos da trajetória do coordenador pedagógico no Brasil. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, VIII, Fiped, 2016. Anais... Maranhão, 2016.

BASSOLI, F.; LOPES, J.; CÉSAR, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Revista Ciências e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, 2017.

BATISTA, G. P.; PORTILHO, E. M. L. Estilos, estratégias e técnicas de ensino na educação básica: professores em formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 20, n. 64, p. 50-74, 2020.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 2000.

BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Eduse, 2006.

BEZERRA, R. J. L. A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n.1, 2017.

BITTENCOURT; A. C. et al. A atuação do psicopedagogo em relação à inovação no ambiente escolar: uma revisão sistemática integrativa. **Rev. Psicopedagogia**. v. 36, n. 110, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa de normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação 1969. Parecer n. 252/69. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. **Documenta**. Brasília (1-100), p. 101-107.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012**, de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019. Brasília, DF: CNE, 2019.

BRUCE, M. B. de C. S. **O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

BUBER, M. **Do diálogo e do diálogo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

BULGRAEN, V. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**. Capivari. v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

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, 2012.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores. Tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. et al. **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CHRISTOV, L. H. S. **Educação continuada**: função essencial do coordenador pedagógico. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLAXTON, G. **Ensinando os alunos a se ensinarem**: o método do poder da aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2019.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002

CORTELLA, M. S. **Família**: urgências e turbulências. São Paulo: Cortez, 2017.

CORRÊA, S.; FERRI, C. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2016.

CORRÊA, B. P. G. **O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade**: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2016.

CRUZ, J. B. A. **A prática na educação infantil**: do conhecimento técnico à sabedoria prática. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

CURITIBA. **Decreto Municipal n.º 1312 de 14 de janeiro de 2016**. Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta, Curitiba, 2016.

DIÓGENES, E. M.N.; PAUFERRO, N. N. S. Matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas nos Oitocentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 121-151, jan./abr. 2017.

DITTRICH, M. G.; LEOPARDI, M. T. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 11, n.18, 2015.

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

FEFFERMANN, E. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, A. C. M. **Mediação pedagógica**: um estudo de caso sobre a formação continuada e a intervenção docente no contexto de uma escola pública. 2016 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolar e meios de comunicação. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, J.; SANTOS, J. H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. 3, set./dez., 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDRISH, J. Lev **Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

FUJIKAMA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo, Edições Loyola. 2012.

FURLANETTO, E. C. O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIRA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.

GADAMER, H. G. Verdade e método I. **Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GARCIA, E. R. C. **O papel da colaboração crítica na relação coordenador pedagógico e professores**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

GARCIA, R. P. M.; SILVA, C. N. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e aprendizagem. **Revista Online de Políticas e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, 2017.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H.S. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.113-115.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. v. 17, n. 53. p. 721–737, 2017.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, 2013.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

HOLLAND, P. E. The Principal's Role in Teacher Development. **Journal SRATE**. v. 17, n. 1, 2009.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Luciana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, v. 14, 2011.

KLAMMER, C. **Tecnologias da informação e comunicação: o paradigma da complexidade na formação do professor universitário**. Curitiba: Apris, 2016.

KRELL, A. J. A hermenêutica ontológica de Martin Heidegger, o seu uso da linguagem e sua importância para a área jurídica. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 113. p. 101-147, jul./dez., 2016.

LAUXEN, A. A.; PINO, J. C. D. O professor universitário em processo de formação continuada: uma análise da docência no cotidiano da ação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Revista Educar/UFPR: Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, 2016.

LIMA, M. B. R.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Revista Centro de Educação UFSM**, v. 44, 2019.

MEDEIROS, G. S.; FILHO, J. B. R. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo. **Revista Ciência da Educação**, nº 36, p. 139-152, 2016.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p.139-153, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência, Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.17, n. 3, 2012.

MUHLSTEDT, A. **A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio**: novas dimensões de atuação. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, 2016.

MUNSBURG, J. A. S.; FELICETTI, Vera L. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos**. In: 6º Encontro internacional da sociedade brasileira de educação comparada. Unicamp, 2014.

NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2018.

NOVAES, E. 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. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 47. n. 166, p. 1106-1133. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995.

NUZ, A. A. N. **Supervisão escolar**: história, o processo de formação e a construção da identidade. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, SOUZA, V. M. N. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução n. 1, de 4 de fevereiro de 2015. Estabelece critérios para organização da hora atividade nas instruções de ensino do Paraná. Diário Oficial do Município, Curitiba, fev. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 1147, de 16 de abril de 2004**. Cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, PR, 30 abr. 2004.

PASSOS, E. O.; TEKAHASHI, E. K. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018.

PATARRO, R. de C. V. **O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná de Campinas, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (orgs.) Relatório - **O coordenador pedagógico e formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, V. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2014.

PLACCO, V. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2014.

PORTILHO, E. M. L.; BARBOSA, L. M. Um olhar metacognitivo para a aprendizagem das crianças pequenas. In: PORTILHO, E. M. L. P. (org.). **Formação continuada na Educação Infantil**: outros olhares sobre as crianças e as infâncias. 2 ed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 129-140.

PORTILHO, E. M. L. et al. **Avaliação de um Programa de Formação Continuada na perspectiva metacognitiva**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Curitiba, 2017.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G.; REAL, H. R. **Aprendizagem e conhecimento na prática docente**. COLBEDUCA, 2018.

PORTILHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H. Ser para reconhecer-se ensinante. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. v. 10, p. 78-82, 2008.

PORTILHO, E. M. L.; RUDNICK, V. A. C. **Formação Continuada de professores do ensino fundamental II**: o espaço das rodas de conversa. In: XIII Congresso Nacional de educação (EDUCERE) 2017, Curitiba, 2017.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REAL, H. R. **A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2018.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBAS, S. C. A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica. **Revista FACED**, n. 15, 2009.

RIBEIRO, J. R.J. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast, 1991.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L. O; ROLDÃO, M. C. (orgs.) **Ser professor de 1º ciclo** – construindo a profissão. Braga: CESC/ Almedina, 2005.

ROSA, S. R. B. O. **O trabalho do pedagogo na escola**: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba. Curitiba: CRV, 2017.

RUBISTEIN, E. A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. **Revista da Associação brasileira de Psicopedagogia**. v. 36, n.111, 2019.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, F. K. S. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul./set. 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. et al. (orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE**, São Paulo, ano 11, n. 13, p. 23-29, mai. 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. (2011a), **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

SCHMIDT, K. L. **Hermenêutica**. 3 ed. Tradução de Fabio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SEIBT, C. L. **A hermenêutica heideggeriana e a questão do conhecimento**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 188-214, jan./abr. 2016.

SILVA, C. S. R.; PORTILHO, E. M. L. Cultura escolar, formação continuada e estratégias de ensino. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 16, p. 911-933, 2018.

SILVA, A. M. C. **A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, 2013.

SILVA, C. B.; MONTEIRO, E. S. A função do coordenador pedagógico e sua mediação no espaço escolar. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.18, n.18, p. 103-107, 2017.

SILVA, E. F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A.(org) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP, Papirus, 2007.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, A. M. C. **A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, 2013.

SOUZA, V. L. T. et al. Emoções e práxis docente: Contribuições da Psicologia à Formação Continuada. **Revista Psicopedagogia**. v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019.

SOUZA, A. R. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007.

TAILLE, L. Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summuns, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, V. et al. Procedimentos de avaliação e registro da aprendizagem na prática docente. Educere. XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

ANEXO A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisador (a):

Data da entrevista:

Horário de início:

Horário de término:

1. Identificação

Nome completo do (a) Pedagogo (a):

Instituição de trabalho:

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

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

Graduação:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Especialização:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Mestrado: Educação

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: Educação Profissional

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

Número e tema do encontro:

Data:

Observadores:

Palavras chave:

HORA	OBSERVAÇÃO TEMÁTICA	OBSERVAÇÃO DINÂMICA	HIPÓTESES

ANEXO C - DINÂMICA DO ENCONTRO

O conteúdo escrito nos envelopes era:

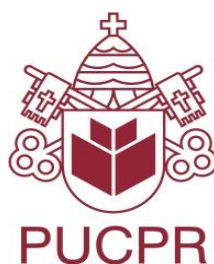
Caros Colegas:

Vocês fazem parte de uma escola cujas atividades atendem ao processo classificatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado do Paraná.

Esta equipe, assim como as demais, possui uma tarefa a realizar cujos critérios classificatórios são os seguintes:

- Cada equipe tem 20 minutos para completar a tarefa;*
- Cada equipe deve registrar, exatamente, o tempo que gastou para completar a tarefa;*
- Os materiais para execução da tarefa encontram-se dentro do envelope que os senhores receberam;*
- As premiações serão as seguintes, conforme a ordem de conclusão da tarefa:*
 - # 1º lugar: 100 pontos*
 - # 2º lugar: 70 pontos*
 - # 3º lugar: 50 pontos*
- Caso todas as equipes venham a concluir a tarefa ao mesmo tempo, cada grupo receberá 75 pontos.*
- Somente a equipe número 3 poderá negociar entre as demais equipes.*

ATENÇÃO: TEMPO MÁXIMO DE EXECUÇÃO DA TAREFA SERÁ DE 20 MINUTOS.

ANEXO D - CONVITE PEDAGOGOS

Curitiba, 28 de maio de 2018.

NOME,

O Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR oferecerá um Programa de Formação Continuada para pedagogos atuantes em escolas, a ser realizado no 2º semestre de 2018.

O referido programa é a 1ª etapa da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo.

Para apresentação da formação convidamos você para uma reunião a ser realizada no dia 13/06/2018, das 19h30 às 21h30, na sala Ipê 003, no térreo da Escola de Educação e Humanidades (Bloco I - amarelo), com a seguinte programação:

- 19h30 Recepção com café
- 19h45 Apresentação do Programa de Formação

Para quem vier de carro, a melhor entrada é a do portão 2. Pegue o talão do estacionamento normalmente. Ofereceremos o desconto de aluno, isto é, R\$ 5,00 o período.

No aguardo de sua confirmação para este email – “xxx”, aguardamos sua presença.

Atenciosamente,

Evelise Maria Labatut Portilho
Coordenadora da Pesquisa

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada como voluntária a participar do estudo Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo, que tem como objetivo potencializar a identidade profissional do pedagogo num processo de tomada de consciência e autorregulação em uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que se constitui, aprimora a formação do professor e transforma o cotidiano escolar onde está inserido. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque estudos na área destacam a presença de dificuldades relacionadas a função do profissional pedagogo no dia a dia da escola, relacionadas muitas vezes ao acúmulo de tarefas administrativas em detrimento das pedagógicas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo acontecerá em 3 etapas. A primeira consistirá em sete encontros de duas horas cada que ocorrerão, quinzenalmente, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A segunda etapa será caracterizada pelo assessoramento na elaboração de um projeto de formação a ser aplicado na respectiva instituição de ensino onde você atua. Por fim, a terceira etapa constituirá na supervisão durante a aplicação do projeto de formação continuada na instituição de origem.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertada de que, da pesquisa poderá obter alguns benefícios, tais como: reconhecimento de características da prática pedagógica, desenvolvimento de ações e estratégias condizentes com a realidade em que atua e o avanço na produção científica a respeito da função do pedagogo. Bem como, também é possível que aconteça como desconforto o constrangimento em responder questões pessoais referentes à prática pedagógica. Para minimizar tal risco, nós pesquisadores tomaremos a seguinte medida: será agendado um espaço reservado para a realização da entrevista com cada participante, em que a mesma tomará ciência de que não há obrigatoriedade em responder alguma questão em que possa se sentir constrangida.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

CONTATO

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é a Profª Drª Evelise Maria Labatut Portilho – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cujo contato pode ser realizado pelo telefone

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações contidas nele.

Enfim, tendo sido orientada com relação ao trabalho e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR