

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

**JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL**

**SER PEDAGOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A  
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2022**

**JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL**

**SER PEDAGOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A  
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Romilda Teodora  
Ens

**CURITIBA**

2022

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

N147s  
2022 Nagel, Jaqueline Salanek de Oliveira  
Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição  
identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de  
Curitiba / Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel; orientadora: Romilda Teodora  
Ens. – 2022.  
200 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2022  
Bibliografia: f. 146-159

1. Escolas. 2. Pedagogos – Curitiba (PR) – 3. Identidade social.  
4. Representações sociais. 5. Educação e Estado. I. Ens, Romilda Teodora.  
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação  
Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.2



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 189  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel**

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas e trinta minutos, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marciele Stiegler Ribas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto para examinar a Tese da doutoranda **Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “SER PEDAGOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h45. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Após a defesa, a Banca considerou a tese aprovada com mérito neste Exame de Defesa de Tese e sugeriu a publicação de artigos, capítulos de livro e de um livro, bem como, a divulgação e discussão dos resultados em Congressos pelos **diálogos teóricos e metodológicos** consistentes no enfrentamento e desencadeamento de **posicionamentos críticos e políticos** em direção a **práticas pedagógicas mais emancipatórias**.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens

*Romilda Ens*

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marciele Stiegler Ribas

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak

Participação por videoconferência

*P. Torres*  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



À minha família – mãe, pai e esposo –  
pelo incentivo, compreensão e grande  
torcida para alcançar meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Em uma pesquisa que tem em seu tema o processo de constituição identitária, não poderia deixar de manifestar a minha gratidão por cada um que participou desse processo de constituição da minha identidade acadêmica, seja direta ou indiretamente...

Dou início agradecendo a dádiva da vida, toda luz, fé e energia que me proporcionam a busca constante pelo meu desenvolvimento cognitivo, emocional, espiritual e físico, refletidos nas minhas relações.

Com muito carinho, agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Romilda Teodora Ens por estar ao meu lado durante esses seis anos de jornada iniciados no mestrado e acreditar na minha carreira acadêmica. Sou grata por todos esses anos de convivência, pela parceria, pelas produções, pelas longas conversas, pelas oportunidades, pelos congressos, pelos ensinamentos com rigor acadêmico, pela companhia nos cafés após as reuniões do grupo de pesquisa... A vida acadêmica tem especificidades que, sob sua orientação, ficaram mais leves. Admiro muito sua força, seu conhecimento e sabedoria de vida que sempre são compartilhados com grande entusiasmo.

Agradeço aos meus pais, Luiz e Helena, por sempre incentivarem a lutar por meus objetivos e, independente das minhas escolhas, sempre me apoiarem!

Agradeço ao meu esposo Oscar, a pessoa responsável por segurar minha mão e falar “faça que vai dar certo! Estou com você” a cada escolha minha, por toda compreensão, cumplicidade, parceria sempre e ser o grande incentivador a concluir esse processo de doutoramento.

Às minhas amigas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por compartilharem os momentos de angústia, decisões e alegrias desse período... Por em alguns momentos “entrarem” comigo no universo da constituição identitária, discutindo sobre o tema e permitindo ampliar minha visão sobre a minha ação profissional.

À todas minhas colegas de profissão, pedagogas que atuam em escolas, Núcleos Regionais de Educação e na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba por aceitarem meu convite em um momento tão atípico no cenário educacional, compartilhando suas experiências, convicções e concretizarem minha pesquisa.

À querida professora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por aceitar prontamente o convite para participar da banca de qualificação e defesa e por todo o carinho com o meu trabalho. Suas contribuições foram essenciais para que eu tivesse o “fôlego” para concluir a tese!

À querida professora Sirley Terezinha Filipak, por me acompanhar desde meu primeiro dia na PUCPR lá em 2008, sempre muito carinhosa. Agradeço todas as contribuições, as experiências compartilhadas e as participações nas minhas bancas examinadoras.

À professora Marciele Stiegler Ribas, querida Marci, obrigada por participar desse momento com contribuições valiosas e leitura criteriosa da minha tese! Agradeço por todas as trocas de experiências desde o primeiro dia que eu participei do grupo de pesquisa, pela atenção e amizade durante esse processo.

À professora Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto... muito obrigada Beth! Agradeço todas as contribuições na banca examinadora. Obrigada por pegar a minha mão e me fazer adentrar ao universo das representações sociais, pelos momentos de troca de experiência, pelas conversas, pelas leituras e principalmente, pela amizade!

Agradeço aos professores do PPGE/PUCPR que colaboraram com o meu desenvolvimento, assim como os demais professores que contribuíram na minha formação acadêmica em outros momentos e etapas de escolaridade.

Agradeço à Solange Corrêa, secretária do PPGE, por todo profissionalismo, dedicação e disposição em auxiliar no que foi necessário. Obrigada por tudo!

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa POFORS pelos momentos de discussão e crescimento, aprendi muito com vocês!

Aos amigos que compartilhei a trajetória acadêmica, pela amizade que construímos e pela diferença que vocês fizeram nesse processo! Muito Obrigada!

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR pela bolsa de estudos concedida.

Muito obrigada a todos que participaram desse processo e viabilizaram a concretização dessa etapa!



[...] cada pesquisador tentar apreender  
[os] fenômenos segundo um método:  
observar, experimentar ou reunir  
documentos de arquivos. Em todo caso,  
sempre em busca do detalhe significativo,  
do fato exótico ou imprevisível e da lei das  
séries. Conhecer é primeiramente isso.

(MOSCOVICI, 2011, p. 12)

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** 2022. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022.

## RESUMO

A presente tese, articulada à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação”, faz parte das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas). A finalidade desse estudo é analisar as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função, considerando os subgrupos que a exercem, conforme o contexto de atuação e de acordo com o Decreto Municipal n.º 88/2019 que regulamenta as atribuições da função. A realização dessa pesquisa teve a opção pela perspectiva qualitativa, a partir da Hermenêutica Filosófica proposta por Gadamer (1997; 1999), e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2015) com ênfase na abordagem societal (DOISE, 2002; 2011). A abordagem societal oportunizou à pesquisadora analisar o conteúdo das representações sociais com base nas concepções dos grupos que exercem essa função, conforme o contexto em que estão inseridos, pois esse conteúdo é justificado com a concatenação dessas relações. Nesse viés, essa abordagem apresenta a ancoragem como alicerce para a compreensão da relação entre o indivíduo e o contexto social, uma vez que o estudo estabeleceu as relações entre as representações sociais dos coordenadores pedagógicos, os subgrupos existentes e a política regulamentadora do processo. Para a produção dos dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico e informações sobre o grupo investigado. Os dados produzidos foram organizados com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2016) e discutidos, com base no aporte teórico sobre a Teoria da Identidade Social (TIS), Constituição Identitária Profissional e Formação do Coordenador Pedagógico a partir de: Placco *et. al.* (2006, 2011, 2012, 2015), Orsolon (2006), Christov (2009), Dubar (2005), Trepte e Loy (2017) entre outros. Na Teoria das Representações Sociais, os autores Moscovici (2012, 2015), Jodelet (2001), Doise (2002; 2011), Almeida (2009), Banchs (1986) entre outros. Os resultados mostraram a constante dialética que está presente na constituição identitária do coordenador pedagógico/pedagogo escolar da RME de Curitiba. As análises apresentaram consensos e dissensos entre os subgrupos, quanto à prática do pedagogo escolar que atua na escola, ancorados no texto do Decreto n.º 88/2019. O discurso acerca da multifuncionalidade e do excesso de burocracia na função ainda é presente e acoberta a compreensão das funções formadora, articuladora e transformadora. Outro fator desvendado na análise, por meio do Decreto Municipal n.º 88/2019 é a ação de influência do metassistema na prática do coordenador pedagógico/pedagogo escolar da RME de Curitiba. Esses aspectos caracterizam a necessidade de descristalizar alguns conceitos enraizados que impedem a organização do trabalho pedagógico de atender à realidade escolar.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Representações Sociais. Constituição Identitária Profissional

## ABSTRACT

This thesis, articulated to the PPGE/PUCPR research line “History and Policies of Education”, is part of the research carried out by the Research Group: POFORS (acronym in Portuguese for “Policies, Teacher Training, Teaching Work and Social Representations”), on Teaching Professionalization, coordinated by CIERS-ed (acronym in Portuguese for “International Center for Studies in Social Representations, Subjectivity and Education of the Carlos Chagas Foundation”). The purpose of this study is to analyze the social representations constituting the professional identity of the pedagogical coordinator of the Municipal Education Network of Curitiba, relating them to the elements of the pedagogical practice of this function, considering the subgroups that exercise it, according to the context of action with the Municipal Decree No. 88/2019, the one that regulates the duties of the function. This research has been developed by qualitative perspective, based on the Philosophical Hermeneutics proposed by Gadamer (1997; 1999) and on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012; 2015) with an emphasis on the societal approach (DOISE, 2002; 2011). The societal approach has allowed the researcher to analyze the content of social representations based on the conceptions of the groups that perform this function, according to the context in which they are inserted, as this content is justified by the concatenation of these relationships. Regarding this, the approach presents anchoring as a foundation for understanding the relationship between the individual and the social context, since the study established the relationships between the social representations of the pedagogical coordinators, the existing subgroups and the regulatory policy of the process. For the data collecting, a questionnaire was used with closed and open questions about the identity constitution of the pedagogical coordinator and information related to the group that was investigated. The data produced was organized with the support of Bardin's content analysis (2016) and discussed, based on the theoretical contribution on the Theory of Social Identity (SIT), Professional Identity Constitution and Education of the Pedagogical Coordinator from: Placco et. al. (2006, 2011, 2012, 2015), Orsolon (2006), Christov (2009), Dubar (2005), Trepte and Loy (2017) among others. In the Theory of Social Representations, the authors Moscovici (2012, 2015), Jodelet (2001), Doise (2002; 2011), Almeida (2009), Banchs (1986) among others. The results showed the constant dialectic that is present in the identity constitution of the pedagogical coordinator/school pedagogue of the ‘RME’ (in English, Municipal School System) in Curitiba. The analyzes showed consensus and disagreement between the subgroups, regarding the practice of the pedagogue who works in the school, anchored in the text of Decree No. 88/2019. The discourse about multifunctionality and the excess of bureaucracy in the function is still present and the understanding of the formative, articulating and transforming functions is covered. Another factor revealed in the analysis, through the Municipal Decree n.º 88/2019, is the action of influence of the metasystem in the practice of the pedagogical coordinator/school pedagogue of the ‘RME’ of Curitiba. These aspects characterize the need to de-crystallize some rooted concepts that prevent the organization of pedagogical work from meeting the school reality.

**Key-words:** Pedagogical Coordinator. Social representations. Professional Identity Constitution.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Construção da Pesquisa .....	29
Figura 2– Estrutura Metodológica .....	30
Figura 3 - Mapa das Regionais do Município de Curitiba .....	31
Figura 4– Processos da pesquisa .....	36
Figura 5 – Momentos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin .....	39
Figura 6 – Qualidades do conjunto de categorias – Bardin (2016).....	42
Figura 7 – As esferas de pertença das representações sociais .....	58
Figura 8 – Conceitos necessários à compreensão da TRS .....	60
Figura 9 - Categoria Professor .....	74
Figura 10 - Categoria Formador .....	75
Figura 11 - Categoria Gestor.....	77
Figura 12 - Categoria Estudante .....	78
Figura 13 - Categoria Políticas de Formação.....	79
Figura 14 – Responsabilidade e Supervisão do Pedagogo Escolar conforme o Decreto n.º 88/2018.....	115
Figura 15 – Análise Fatorial de Correspondência – O que é ser Pedagogo Escolar .....	123
Figura 16 - Organização do corpus na análise CHD no <i>software</i> IRAMUTEQ.....	130
Figura 17 – Dendograma da CHD – Decreto Municipal n.º 88/2019 – Pedagogo Escolar .....	131
Figura 18 – Ciclo da constituição identitária profissional do Pedagogo Escolar da RME de Curitiba.....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos para a organização da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento .....	38
Quadro 2– Etapas da pré-análise proposta por Bardin (2016).....	40
Quadro 3 – Unidades de Registro e de Contexto, segundo Bardin (2016) .....	41
Quadro 4 – Influências de Lévy-Bruhl na Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici (2015).....	54
Quadro 5 – Funções das Representações Sociais segundo Abric (2000). .....	61
Quadro 6 – Abordagens da Teoria das Representações Sociais.....	62
Quadro 7 – Modelo tridimensional – O paradigma das três fases.....	69
Quadro 8 – Funções específicas das representações profissionais.....	90
Quadro 9 – Relação entre as categorias e os quatro níveis de análise – Abordagem Societal .....	111
Quadro 10 – Referências da pesquisa à luz do paradigma das três fases .....	118
Quadro 11 – Questões referentes aos atos de pertença e de atribuição .....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Número de escolas e CMEIs por NRE em Curitiba-PR.....	31
Tabela 2 – Relação de Programas de Pós-graduação e número de trabalhos. ....	72
Tabela 3 – Relação do tipo de Programas de Pós-graduação e número de trabalhos .....	72
Tabela 4 – Distribuição por categoria, após reorganização da pesquisa do Estado do Conhecimento .....	73
Tabela 5 - Total de participantes por faixa etária. ....	106
Tabela 6 – Total de participantes de acordo com o local de atuação.....	106
Tabela 7 – Total de participantes de acordo com o NRE que atua. ....	107
Tabela 8 – Total de participantes por tempo de atuação na RME de Curitiba. ....	107
Tabela 9 – Total de participantes por tempo de atuação como Pedagogo Escolar.	108
Tabela 10 – Total de participantes por tempo de atuação como Pedagogo Escolar. .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	ANÁLISE FATORIAL POR CORRESPONDÊNCIA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CHD	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CONEP	COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
CP	COORDENADOR PEDAGÓGICO
DEF	DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
IRAMUTEQ	INTERFACE DE R POUR LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DE TEXTES ET DE QUESTIONNAIRES
NRE	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
NRE BN	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BAIRRO NOVO
NRE BQ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BOQUEIRÃO
NRE BV	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BOA VISTA
NRE CJ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO CAJURU
NRE CIC	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO CIDADE INDUSTRIAL DE CURITIBA
NRE MZ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATRIZ
NRE PN	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PINHEIRINHO
NRE PR	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PORTÃO
NRE SF	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO SANTA FELICIDADE
NRE TQ	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO TATUQUARA
OTP	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
PIBID	PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PMC	PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
RIT	REGIME INTEGRAL DE TRABALHO
RME	REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA



SISMMAC	SINDICATO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SMS	SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE
ST	SEGMENTO DE TEXTO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TRS	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
UCE	UNIDADE DE CONTEXTO ELEMENTAR

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>21</b>
1.1 HERMENÊUTICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – O MÉTODO DE PESQUISA E A BASE EPISTEMOLÓGICA.....	24
1.2 CONCRETIZAÇÃO DA PESQUISA: A DELIMITAÇÃO DO CAMPO E CAMINHOS PERCORRIDOS .....	28
<b>1.2.1 Campo de Pesquisa – Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR</b> .....	<b>30</b>
<b>1.2.2 Etapas da Pesquisa</b> .....	<b>33</b>
1.3 PROCESSO DE PESQUISA – DO ESTADO DO CONHECIMENTO À ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.....	35
<b>1.3.1 Pesquisa do tipo Estado do Conhecimento</b> .....	<b>37</b>
<b>1.3.2 Análise de Conteúdo</b> .....	<b>38</b>
<b>1.3.3 Iramuteq – Produção dos dados e uso do <i>software</i></b> .....	<b>43</b>
1.3.3.1 Análise de Similitude .....	45
1.3.3.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	46
1.3.3.3 Análise Fatorial de Correspondência.....	48
<b>2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	<b>50</b>
2.1 FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CRIAÇÃO DA TEORIA	50
2.2 CONCEITOS E ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	55
2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ABORDAGEM SOCIETAL.....	63
<b>3 DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL: BASES EPISTEMOLÓGICAS RELACIONADAS AO SUJEITO DA PESQUISA</b> .....	<b>70</b>
3.1 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA – UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	70
<b>3.1.1 Descritor: Constituição Identitária</b> .....	<b>72</b>
3.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL .....	80
<b>3.2.1 Relação entre os conceitos de identidade e grupos com a práxis educativa e as representações sociais</b> .....	<b>83</b>
3.3 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	84

<b>4</b>	<b>QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO?</b> .....	<b>94</b>
4.1	AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR.	94
4.1.1	<b>Breve resgate histórico da função</b> .....	<b>96</b>
4.2	PEDAGOGO ESCOLAR: O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	100
4.2.1	<b>A construção das atribuições do pedagogo escolar da RME de Curitiba: da legislação à prática.</b> .....	<b>102</b>
4.2.2	<b>Afinal, quem é o pedagogo escolar que participou da pesquisa?</b> .....	<b>105</b>
<b>5</b>	<b>CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA RME DE CURITIBA – SER PEDAGOGO ESCOLAR</b> .....	<b>110</b>
5.1	CATEGORIAS PARA ANÁLISE: PERSPECTIVA SOCIETAL.....	110
5.1.1	<b>Organização individual do coordenador pedagógico</b> .....	<b>111</b>
5.1.2	<b>Situações de interação do coordenador pedagógico</b> .....	<b>113</b>
5.1.3	<b>Hierarquização no trabalho</b> .....	<b>114</b>
5.1.4	<b>Práticas e perspectivas de realização do trabalho</b> .....	<b>116</b>
5.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, FUNÇÃO IDENTITÁRIA E O PARADIGMA DAS TRÊS FASES: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO. ....	117
5.3	ATOS DE PERTENÇA E ATOS DE ATRIBUIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL.....	124
5.4	RELAÇÃO ENTRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E O DECRETO N.º 88/2019 .....	129
5.5	SER PEDAGOGO ESCOLAR: INTERPRETANDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB A ÓTICA HERMENÊUTICA. ....	135
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA</b> .....	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE B – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “PROFESSOR” (2009-2019)</b> .....	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE C – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “FORMADOR” (2009-2019)</b> .....	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE D – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “GESTOR” (2009-2019)</b> .....	<b>167</b>

APÊNDICE E – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “ESTUDANTE” (2009-2019).....	168
APÊNDICE F – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” (2009-2019).....	170
APÊNDICE G – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, DA CATEGORIA “OUTROS” (2009-2019) .....	171
APÊNDICE H – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, COM O DESCRITOR “CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E COORDENADOR PEDAGÓGICO” (2009-2019) .....	173
APÊNDICE I – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, COM O DESCRITOR “CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E PEDAGOGO” (2009-2019) .....	174
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	175
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR .....	177
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA SMS CURITIBA .....	184
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME DE CURITIBA .....	188
ANEXO E – DECRETO MUNICIPAL N.º 88/2019 – ÁREA DE ATUAÇÃO PEDAGOGIA ESCOLAR.....	189
ANEXO F – PORTARIA SME N.º 12/2017 – PLANEJAMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR.....	196
ANEXO G – PORTARIA SME N.º 60/2017 – DIMENSIONAMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR.....	198

## INTRODUÇÃO

Uma das características do homem é ser o único a ser homem. Só ele é capaz de se distanciar do mundo. Somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo. Ao objetivar ou admirar – entenda-se admirar no sentido filosófico – os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2016, p. 55-56. Grifo do autor).

O presente estudo está associado ao Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, intitulado Políticas de Formação de Professores e Representações do Trabalho Docente - na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais” (POFORS), vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed)<sup>1</sup> na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil) e, à Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente.

A tese abrange a pesquisa sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico<sup>2</sup> realizada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS). As diferentes atribuições que fazem parte das ações do coordenador pedagógico (CP) no espaço escolar são essenciais para o andamento do trabalho pedagógico nas modalidades que fazem parte da Educação Básica. O CP no espaço/tempo da escola é integrante do corpo docente, uma vez que sua atuação está imbricada na organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de desenvolver ações que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem, na efetivação da formação continuada em serviço entre outras funções (KAILER, 2016).

---

<sup>1</sup> Em 2006, foi criado o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) do DPE (Departamento de Pesquisas Educacionais) com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França) e sob iniciativa de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Clariza Prado de Sousa. O objetivo primordial do CIERS-ed é o de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed>. Acesso em 31 dez 2020.

<sup>2</sup> Optou-se nessa pesquisa utilizar o termo “coordenador pedagógico” para nomear os participantes da pesquisa devido sua abrangência nacional. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o profissional com estas atribuições é denominado como “Pedagogo Escolar”, conforme o Decreto n.º 88/2019.

O fazer pedagógico como uma prática da coordenação de uma equipe docente oportuniza ao CP ser agente transformador no espaço/tempo da escola, pois é com base no trabalho desse profissional em conjunto com outros sujeitos da comunidade escolar que emergem as transformações necessárias a cada realidade para garantir o direito de todos à educação.

Ao discutir a função do CP, que tem sua formação inicial na licenciatura em Pedagogia, evidencia-se que, no processo de formação de professores, as políticas para a formação docente são delineadas “[...] pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49) por enfatizarem a formação “[...] como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (p. 49).

Quando refletimos sobre o processo de formação continuada na escola, que envolve o CP, de acordo com Souza e Placco (2017, p. 23)

[...] a formação específica do CP encontra fortes limitações, na escola e fora dela, dado que com frequência o sistema de ensino não oferece alternativas voltadas para as especificidades da função do CP, insto é, centra-se na oferta de cursos ou oficinas a respeito de temas das diferentes áreas curriculares, e espera que o CP – sendo UM – as ‘transmita’ ou ‘multiplique’, na escola, para os professores daquelas áreas ou disciplinas – sendo CEM MIL. O CP, não sendo especialista nessas diferentes áreas e tendo uma multiplicidade de tarefas a cumprir, se assume NENHUM na realização de mais essa tarefa (Grifos das autoras).

Pensar as especificidades e individualidades no contexto escolar é o primeiro passo para que tenhamos êxito em todo processo educativo. Muito se discute sobre o professor, as singularidades da profissão, a relação com o estudante, o entrave da formação inicial e contínua, mas o rol de pesquisas referentes aos demais profissionais da escola é desenvolvido num ritmo mais lento, com a necessidade de (re)pensar sua formação e sua atuação e como isso impacta na garantia do direito à educação de todos os estudantes.

O cenário com reflexões acerca da função do coordenador pedagógico em suas especificidades tem aumentado, no entanto, pouco se discute essa função do ponto de vista político, uma vez que “[...] o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações etc. não resulta em avanços por falta de

mediação dentro da escola - tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758) e colocaria em prática as políticas naquele contexto.

Entretanto, a implementação de políticas reverbera num processo de interpretação e contextualização, com base nos argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14),

[...] as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis.

Ou seja, são textos que não atendem à realidade das escolas, por estarem vinculados às determinações políticas, econômicas de cada contexto em que são produzidos. Sobre a implementação de políticas, conforme constatamos na pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2012, p.758) em

[...] todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada.

O reconhecimento de suas atribuições é primordial para a efetivação e valorização da função. O desconhecimento por parte dos envolvidos na comunidade escolar, inclusive pelo próprio CP, sobre o que exatamente o coordenador pedagógico realiza faz com que a função não tenha uma caracterização definida, abarcando para si situações e questões que não são sua responsabilidade no contexto escolar, mas que ele realiza pelo compromisso de melhor atender a professores e alunos.

De forma geral, as atribuições dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica são definidas por legislações estaduais e/ou municipais e envolvem desde a organização, efetivação e acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola até funções estritamente administrativas em parceria com a direção (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2012). Entretanto, as funções elencadas por essas legislações estão fundamentadas nas

[...] atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2012, p. 761).

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico a responsabilidade sobre os processos de formação continuada que acontecem na escola, sua organização e efetivação, conforme explicam Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), é função do CP “[...] fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”.

Cabe ao coordenador pedagógico, no contexto escolar, em seu cotidiano, organizar-se em função de três dimensões, que constituem sua identidade profissional: articulação, formação e transformação (PLACCO; SOUZA, 2015). Nesse sentido, sua atuação está relacionada com a ação de todos pertencentes à comunidade escolar: professores, alunos, direção, pais dentre outras funções. Seria um “super pedagogo escolar”? Como discutiram Evangelista e Triches (2012) ao caracterizar o “super professor” como uma função responsabilizada por todas as situações presentes no contexto educacional.

Ao conviver com o embate diário de realizar as atribuições que acredita fazer parte de sua função e as situações de conflito que emergem do cotidiano escolar, o coordenador pedagógico assume atribuições além de sua alçada. Em diversas vezes, os próprios profissionais da escola, até o próprio coordenador pedagógico, não tem compreensão do que realmente é sua atribuição, ou seja, articular, formar e transformar, o que acarreta o deixar para segundo plano sua real função para realizar inúmeras atividades que não são de cunho pedagógico, transformando-o num faz tudo ou como é comum ouvir dizer “sua função é apagar incêndio o dia todo”. A busca por uma definição da identidade do coordenador pedagógico faz-se necessária “[...] a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola em caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos” (MATE, 2009, p. 21).

Devido ao peso da diversidade de ações realizadas pelo coordenador pedagógico no interior das escolas, este pode perder sua identidade profissional no próprio local em que exerce seu trabalho. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 11)



realizaram uma pesquisa sobre a identidade do coordenador pedagógico e, para explicar o processo de constituição de identidade desse profissional apoiaram-se em Dubar (1997), como resultado apontam que “[...] no processo de constituição da identidade, concomitante e continuamente, assumimos várias identidades, a depender do contexto em que estamos, das atribuições feitas e de nossa identificação ou não com esse contexto e atribuições”.

Em meio a tantas atribuições que fazem parte do dia a dia do coordenador pedagógico no interior da escola há as que são indiretamente exigidas ao coordenador pedagógico, seja para o atendimento às ocorrências que envolvem estudantes, organização de eventos na escola, ou no atendimento aos pais que não envolvem o processo pedagógico. Ao abraçar todas essas situações, as funções de acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação que fazem parte do processo formativo no interior da escola podem passar despercebidas e sem o foco realmente necessário.

Com base nessas reflexões, coloco as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa, a problematização elaborada a partir do objeto de estudo, indico conceitos, aspectos teóricos e metodológicos e os estudos que embasam as discussões realizadas a partir do campo empírico.

Ao refletir acerca do contexto vivenciado durante os anos de 2010 a 2017, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como docente e pedagoga escolar<sup>3</sup>, com atuação em realidades diferentes, envolvida numa rotina de quem vivencia o “chão da escola”, algumas indagações emergiram sobre o que é ser responsável pela coordenação da equipe de docentes. De um lado, as mais diversas atribuições que acabei por assumir ao fazer parte da Equipe Gestora<sup>4</sup> da escola, composta pela direção e setor pedagógico, que ultrapassam as barreiras da organização do trabalho pedagógico e, de outro, a busca pelo coordenador pedagógico como um “porto seguro” no interior da escola, momento em que levei até ele as angústias, as necessidades e as urgências com relação ao que acontecia em minha sala de aula.

Nessa perspectiva, apoio-me em Sartori e Pagliarin (2016, p. 195) ao corroborarem que “[...] é imprescindível que na escola o serviço pedagógico seja realizado em parceria com o quadro de professores, primando por ações

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para o profissional que desenvolve a função de coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

<sup>4</sup> Denominação da equipe diretiva junto à equipe pedagógica.

colaborativas e participativas”, situações em que sempre tive o coordenador pedagógico como um parceiro do processo pedagógico e tão responsável quanto eu, enquanto docente.

Destaco aqui que em partes do texto, refiro-me à função de coordenador pedagógico como pedagogo escolar em virtude da nomenclatura da RME de Curitiba. O ingresso como pedagogo escolar na RME de Curitiba até o presente momento acontece por meio de um concurso interno para docentes que sejam licenciados em Pedagogia, aspecto que proporciona ao profissional que irá atuar no processo de supervisão/coordenação/orientação tenha a vivência de uma sala de aula, conheça a concepção, o sistema e o processo de ensino-aprendizagem que a mantenedora tem em sua proposta pedagógica.

Essas indagações que surgiram do/no decorrer da minha trajetória profissional proporcionaram, entre 2015 e 2017, retornar a vida acadêmica no processo de Mestrado, em que foi possível pesquisar a função formativa do CP, uma de suas atribuições no contexto da sua prática. Essa pesquisa oportunizou refletir que os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas percebem-se como coordenador de uma equipe de professores, com atribuições no processo de formação, mas com foco em funções que envolvem o processo formativo, com ênfase na parte burocrática e articuladora da função.

Em vários relatos na pesquisa a descrição do coordenador pedagógico como o profissional responsável por “apagar incêndios” na escola foi muito destacada, elucidando a necessidade de compreensão e organização das atribuições que competem ao coordenador pedagógico no espaço/tempo da escola, pois conhecer a função de cada um aperfeiçoa o trabalho e diminui as barreiras organizacionais. Nesse sentido, “[...] a gestão do processo pedagógico necessita ser perpassada por um processo crítico-reflexivo, envolvendo todos os atores da escola, especialmente os docentes” (SARTORI; PAGLIARIN, 2016, p. 195).

Ao concluir essa pesquisa, muitas indagações acerca da identidade profissional do coordenador pedagógico surgiram. Nesse período, em minha trajetória profissional na RME de Curitiba, comecei a trabalhar no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, em que me aproximei das atribuições referentes ao processo pedagógico de Gestão Escolar, especificamente com o trabalho do coordenador pedagógico, tanto na escola quanto no Núcleo Regional de Educação (NRE). A partir desse contexto,

inicie o processo de doutoramento em 2018, a fim de aprofundar e dar continuidade aos estudos do período do mestrado.

Ainda nesse contexto, reitero que a educação básica é o principal objeto de estudo da pós-graduação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Dessa forma, a atuação, formação e identidade do coordenador pedagógico que atende várias demandas do cotidiano da educação básica, em diversas modalidades, torna-se um objeto de estudo significativo, pois,

[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturizando-o em 'modelos' distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79. Grifo dos autores).

O trabalho do coordenador pedagógico, assim como o indivíduo enquanto profissional, são objetos de pesquisa a serem muito explorados, principalmente no que diz respeito a sua constituição identitária. É preciso refletir a respeito das diversas atribuições que o coordenador pedagógico realiza e ademais, como ele se percebe, tanto sozinho ou como grupo.

Na organização da RME de Curitiba, a função atribuída ao coordenador pedagógico, denominada na RME de Curitiba como pedagogo escolar, pode ser exercida em três setores diferentes: na escola, nos NREs ou em departamentos/coordenadorias da SME, o que implica em constantes sociais que regulam cada espaço em que os pedagogos escolares atuam.

Nesse contexto, apoio-me na Teoria das Representações Sociais, que abrange pesquisas que envolvem o processo de constituição identitária, pois de acordo com Placco e Souza (2012, p. 18) a identidade profissional “[...] é decorrente de sua história de vida e de formação [...] as representações sociais assim como imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão, são elementos fundantes dessa constituição identitária”.

As pesquisas em representações sociais buscam identificar e compreender as relações entre o individual e o social de um determinado grupo ou de diferentes grupos. De acordo com Moscovici (2011, p. 30) “[...] é difícil opor permanentemente o individual do coletivo”, na constante busca da transformação do individual em social ou vice-e-versa, pois, conforme o autor, “[...] todo elemento social deve passar a fim de produzir seus efeitos” (p. 30). Nesse sentido, a busca por apreender as

representações sociais necessariamente considera o contexto em que o indivíduo está inserido e sua cultura (o que chamamos de social) e as singularidades de cada sujeito (o que denominamos de individual).

Na área da educação, as pesquisas com o aporte na Teoria das Representações Sociais, como alude Alves-Mazzotti (2008, p.20) ao apoiar-se em Moscovici<sup>5</sup> (1990) subsidiam a compreensão dos

[...] processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar 'um olhar psicossocial', de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Grifo da autora).

Constatamos pelo levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no intervalo de 2009-2019, apresentado no quarto capítulo dessa tese, 97 trabalhos sobre constituição identitária. Esses dados sinalizam a carência de trabalhos envolvendo a constituição identitária do coordenador pedagógico, o que justifica a necessidade da ampliação e solidificação do tema, a fim de socializar elementos empíricos que subsidiem a organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar, a consolidação da identidade profissional do coordenador pedagógico e a disseminação da Teoria das Representações Sociais na área de pesquisa em Educação, de forma a contribuir para a produção científica brasileira.

Nesse viés, investigar o processo de constituição identitária abrange estabelecer as relações entre as representações sociais e as políticas educacionais, percebendo-as como “[...] as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares [...] que] adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.13-14). Essa pesquisa vai além da identificação das representações sociais, e visa estabelecer em que essas representações estão ancoradas e objetivadas, com base em conceitos como a performatividade, as reformas sobre o trabalho e sobre a identidade dos profissionais da educação, entre outros que envolvem as políticas educacionais (BALL, 2009), assim como a interface

---

<sup>5</sup> MOSCOVICI, S. Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In S. MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2<sup>a</sup> ed).

dos interesses de grupos distintos em manter ou modificar essas representações sociais, a partir de seus repertórios de experiências, fenômeno denominado por Moscovici (2015, p. 314) como “[...] transfertilização das conjecturas, interesses e intenções”.

Como suporte para análise da constituição identitária do CP que atua na RME de Curitiba, a partir de políticas que influenciam diretamente esse processo, utilizei o Decreto Municipal n.º 88/2019 que regulamenta as atribuições técnicas específicas do Cargo Profissional do Magistério<sup>6</sup> da administração direta do Município de Curitiba.

Ao estabelecer a relação entre os estudos teóricos referentes as especificidades da função do CP na educação básica e a prática realizada nos diferentes contextos que já vivenciei dentro da RME de Curitiba, inquietou-me de que forma o próprio CP compreende sua função e suas atribuições no processo pedagógico. Durante o período de definição da tese que é defendida nessa pesquisa, diferentes perspectivas foram delineadas, pois a prática desse profissional não é solitária, ela está envolvida diretamente com outros profissionais da escola e dos demais setores da RME de Curitiba. Nesse sentido, a constituição da identidade desse profissional acontece por meio da prática pedagógica e está relacionada com o trabalho coletivo, como explicitam Sartori e Fabris (2020, p. 113) “[...] não haverá mudança significativa na escola, se ela não for parte de um trabalho em equipe, embasado nos procedimentos participativos e coletivos”.

Quando o coordenador pedagógico reconhece sua realidade, identifica sua função e as atribuições que são compreendidas por ela, ele reflete sobre a diferença entre o saber o que fazer, muitas vezes presente nos discursos, e a sua prática, aliando as duas situações. Para compreender esse processo, apoiamo-nos em Dubar (2005, 2006), em relação a teoria sociológica da identidade, em que o autor descreve como a identidade – nessa pesquisa consideramos a identidade profissional – é constituída. Assim, “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

---

<sup>6</sup> Na Prefeitura Municipal de Curitiba, o cargo “Profissional do Magistério” está dividido nas seguintes áreas de atuação: docência I, docência II, pedagogia escolar e assistência pedagógica.

De acordo com Dubar (2006) para compreendermos o processo de constituição identitária é necessário que seja estabelecido elemento comum entre aquilo que é único e aquilo que é partilhado: a identificação pelo outro. Segundo o autor, “[...] não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição” (p. 9).

Com base nessa definição de Dubar (2006), compreendemos a aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Sociológica de Identidade, uma vez que, para ambas, há a necessidade de reconhecer o individual e social, assim como o contexto em que o indivíduo pertence. No ensaio dessa aproximação, definimos a abordagem societal como norteadora da presente pesquisa, uma vez que o estudo pretende estabelecer as relações entre as representações sociais dos coordenadores pedagógicos, ao considerar os subgrupos existentes que exercem a função na RME de Curitiba, a política regulamentadora do processo e a prática pedagógica.

Como aporte dessa escolha, compreendemos que as políticas funcionam como reguladores sociais e, de acordo com Doise em entrevista para Xenia Chrysochoou (VALENTIM, 2009, p. 323) “[...] é o metassistema de regulações sociais que organiza as elaborações cognitivas”, as representações sociais. Nesse sentido, o metassistema é responsável pela elaboração de um discurso ou de uma ideia a partir de reguladores sociais. Dessa forma, Doise (2011, p. 168) afirma que “[...] a atualização das regulações feita pelo metassistema social no sistema cognitivo constitui [...] o estudo propriamente dito das representações sociais, desde que suas ligações com posições específicas em um conjunto de relações sociais sejam explicitadas”.

Por meio dessa reflexão, sem desconsiderar a trajetória e atuação dos coordenadores pedagógicos, registro o **pressuposto** que a constituição identitária do pedagogo escolar da RME de Curitiba infere na prática que permeia o contexto histórico, social e político, uma vez que o pedagogo escolar tem um compromisso com a organização do trabalho pedagógico (OTP), sua efetivação e a função social da escola pública, na garantia do direito à educação.

Ao tomarmos como fundamento a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2011, 2015), por meio da abordagem societal (DOISE, 2001, 2002, 2011; ALMEIDA, 2009), os elementos da constituição identitária elencados por

Dubar (2005), os conceitos pautados por Placco, Almeida e Souza (2012, 2015, 2017) e o aporte das políticas educacionais (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016; ENS, RIBAS, OLIVEIRA, TRINDADE, 2019) defendo a seguinte **tese**: A relação estabelecida entre a prática do pedagogo escolar e as atribuições regulamentadas para a função cristaliza lacunas no processo de constituição identitária desse profissional.

Com o intuito de assegurar a tese, a presente pesquisa realizou um estudo acerca da relação entre as representações sociais e a constituição identitária do coordenador pedagógico da RME de Curitiba. Como **problema** de pesquisa estabelecemos a questão: “As representações sociais que constituem a identidade do pedagogo escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estão relacionadas às atribuições da função e presentes na prática pedagógica deste profissional?”.

O **objetivo geral** da pesquisa foi analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função no contexto em que o profissional está inserido, considerando a influência da política local determinante da função. Como **objetivos específicos**, foram definidos:

- ✓ Caracterizar o processo identitário à luz do aporte teórico determinado para a presente pesquisa;
- ✓ Identificar a relação das representações sociais advindas dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre suas atribuições e identidade, de acordo com o espaço de atuação;
- ✓ Elencar os elementos presentes nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre sua identidade de acordo com a sua prática e contexto em que exercem a função;
- ✓ Interpretar as representações sociais acerca do contexto social em que esse grupo se encontra, considerando as especificidades de atuação dos subgrupos que exercem a função;
- ✓ Relacionar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com as atribuições regulamentadas no Decreto n.º 88/2019.

Para tanto, a escolha da Teoria das Representações Sociais como base teórico-epistemológica aliada ao processo de constituição identitária está imbricada ao que os coordenadores pedagógicos asseveram em seus discursos sobre a própria identidade e as atribuições da função. Nesse sentido, observamos que as representações sociais são responsáveis pela manutenção da identidade, pois é a identidade que delimita a especificidade e legitimidade social (SEIDMANN, 2015). Reiteramos ainda o que Seidmann (2015, p. 351) argumenta que

[...] as representações sociais estão inscritas em pensamentos pré-existent, elas dependem de valores tradicionais e de valores emergentes atuais, que são transmitidos por meio do discurso. Esta duplicidade entre os dois tipos de valores explica a complexidade e a contradição existente na constituição das representações sociais, reflexo da sua construção simbólica, que evoca significados antigos juntamente com outros atuais que constituem um cliché emblemático. Estas representações constituem um núcleo semântico gerador de histórias, ações, acontecimentos, mantidos por longos períodos<sup>7</sup> (Tradução nossa).

Para a autora, quando nos comunicamos por meio da linguagem, realizamos um processo de tematização que são “[...] referências explícitas que constituem a compreensão-chave das experiências<sup>8</sup>” (SEIDMANN, 2015, p. 351. Tradução nossa), associando o conteúdo a uma ação e interpretada num contexto semântico, gerando assim o processo de objetivação. Seidmann (2015, p. 351) ainda destaca que “[...] esses temas – themata – constituem ideais primordiais que fundamentam as representações coletivas, são arquétipos ligados à cultura e a história<sup>9</sup>” (Tradução nossa). As thematas existem como parte da memória coletiva, compondo o processo de ancoragem social (SEIDMANN, 2015).

Como a constituição da identidade profissional sofre constantes transformações, o fato do coordenador pedagógico abarcar atividades não inerentes a sua função interfere na representação que esse tem sobre seu trabalho. A imagem que cada um tem de si, de acordo com Dubar (2005), intervém em suas ações

---

<sup>7</sup> Tradução do original: “[...] las representaciones sociales se inscriben en los pensamientos preexistentes, dependen de valores tradicionales y de valores emergentes actuales, que se transmiten a través del discurso. Esta duplicidad entre los dos tipos de valores da cuenta de la complejidad y contradicción existente en la constitución de las representaciones sociales, reflejo de su construcción simbólica, que evoca significados antiguos junto a otros actuales que constituyen un cliché emblemático. Estas representaciones así formadas constituyen un núcleo semántico que genera historias, acciones, acontecimientos, mantenidos a lo largo de largos periodos temporales”.

<sup>8</sup> Tradução do original “[...] referencias explícitas que constituyen claves para la comprensión de las experiencias”.

<sup>9</sup> Tradução do original “Estos temas –themata– constituyen ideas primarias que subyacen a las representaciones colectivas, son arquetipos ligados a la cultura y a la historia”.



profissionais, constituindo-se como identidade profissional, por meio das relações de trabalho.

Nesse sentido, discutimos que a relação da identidade profissional docente – uma vez que todos os profissionais atuantes como coordenadores pedagógicos na RME de Curitiba possuem o cargo “Profissional do Magistério” – está sustentada à especificidade do trabalho docente, pela qual os “[...] desafios apontados põem em cheque as funções clássicas da escola e o papel do professor, levando governos e pesquisadores do campo da educação a propor novas metas para a escola” (ALVES-MAZOTTI, 2007, p. 581). Nesse viés, Ball (2009) acrescenta que as experiências influenciam na forma em que as políticas são efetivadas no contexto escolar. Em meio a este processo, Morgado (2011, p.799) destaca que a construção dessa identidade é apontada em discursos políticos “[...] como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas”.

A presente tese foi organizada a partir desse texto da **Introdução**, o qual abarcou as prerrogativas que sucitaram o processo investigativo, a contextualização do objeto de pesquisa, o problema e objetivos que guiaram o percurso, seguido da elucidação dos capítulos que a compuseram.

O primeiro capítulo, intitulado de **Percurso Metodológico**, apresenta o caminho metodológico realizado na pesquisa. Nele estão as reflexões acerca do método escolhido para essa trajetória – a Hermenêutica – apoiada nas discussões de Gadamer (1997; 1999; 2002; 2008), estabelecendo as relações com a base epistemológica adotada. Nesse capítulo são descritos os processos que fizeram parte da pesquisa para a sistematização dos dados – a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a Análise de Conteúdo e o uso do *software* IRAMUTEQ – além de apresentar o contexto em que a pesquisa está inserida, a RME de Curitiba.

Em seguida no capítulo segundo – **Teoria das Representações Sociais** – são discutidos conceitos da TRS, por meio da compreensão do fenômeno das RS, elencadas as diferentes abordagens da grande teoria e apresentada a abordagem escolhida para o desenvolvimento da tese – a abordagem societal.

No terceiro capítulo, **Da Construção da Identidade Social à Constituição Identitária Profissional: bases epistemológicas relacionadas ao sujeito da pesquisa**, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é apresentada e analisada. Em seguida, são abordados conceitos teóricos que subsidiaram a pesquisa, dentre

eles a construção da identidade social e a constituição identitária profissional, relacionadas à TRS.

O capítulo quarto, denominado **Quem é o Coordenador Pedagógico?** discorre acerca do objeto de estudo da presente pesquisa. Inicialmente apresentam-se as ações do CP no contexto escolar e é realizado um resgate histórico da função. Na sequência, são apresentadas informações referentes ao objeto da pesquisa no contexto em que está inserido – a RME de Curitiba – e o processo de construção das atribuições do pedagogo escolar. Ao final do capítulo, descrevemos os sujeitos que participaram da pesquisa por meio dos dados coletados.

O capítulo quinto, **Constituição Identitária do Coordenador Pedagógico da RME de Curitiba – Ser Pedagogo Escolar**, são interpretados e analisados os dados da pesquisa, por meio das categorias definidas pela análise de conteúdo e pela abordagem societal. Na sequência, realizamos aproximações das representações sociais com o paradigma das três fases, proposto por Doise (2009), pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Os dados sobre a constituição identitária profissional e a sua relação com o Decreto Municipal n.º 88/2019, política reguladora da função, são discutidos pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), concebendo uma análise total dos dados.

Por fim, estabelecemos as **Considerações Finais** a luz dos teóricos que fundamentaram essa tese, e refletimos acerca dos dados obtidos, da fundamentação teórico-epistemológica e do método escolhido para responder ao problema proposto na introdução. Além disso, apresentamos as limitações e sugestões que surgiram no decorrer da trajetória da pesquisa.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo estabelecemos os fundamentos e o percurso metodológicos da pesquisa, em busca de compreender e interpretar o objeto desse estudo por meio da tríade: epistemologia, objetivo e método. Iniciamos o capítulo conceituando o método, a Hermenêutica Filosófica discutida por Gadamer – articulando-a ao elemento epistemológico – a Teoria das Representações Sociais. Na sequência descrevemos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a efetivação da pesquisa, a partir de um contexto plurimetodológico embasado no referencial teórico, ou seja, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a Análise de Conteúdo e o uso do *software* IRAMUTEQ – além de apresentar o contexto em que a pesquisa está inserida, a RME de Curitiba.

A presente pesquisa de abordagem qualitativa tem o aporte teórico-epistemológico da Teoria das Representações Sociais idealizada por Serge Moscovici, em 1961. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo conhecimento do objeto estudado, no contexto em que está inserido e os significados das experiências atribuídas aos sujeitos que fazem parte da realidade pesquisada. De acordo com Alami, Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010, p. 19):

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

As pesquisas de abordagem qualitativa, em interface com a Teoria das Representações Sociais, estudam os fenômenos presentes na sociedade. A TRS aprofunda o estudo da realidade do objeto no contexto em que se encontra esse objeto ou o sujeito de estudo por considerar as transformações no decorrer da vida do sujeito, pois a teoria estuda “[...] as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Segundo Banchs (1986, p.34) as representações sociais,

[...] não nascem porque nossos interesses individuais nos levam a representar os fatos, ou porque há tensões afetivas que produzem um desequilíbrio e nos levam a buscar novas informações que nos conduzem novamente a um estado de equilíbrio, ou porque o controle que os grupos exercem sobre nós nos leva para representar a realidade através da filtragem de informações e modelagem do nosso comportamento<sup>10</sup> (Tradução nossa).

Em seus estudos, Jodelet (2001, p. 21) apresenta as representações sociais como:

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

Dessa forma, as representações sociais são “[...] formas de conhecimento prático, [...as quais] inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum” (SPINK, 2013, p. 96), ou seja, elas conjecturam uma ruptura de paradigmas em vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que as RS, segundo o autor, têm posições diferentes em relação ao “[...] estatuto da objetividade e da busca da verdade” (p. 96).

Nesse movimento, anterior à discussão do método de pesquisa, tomamos os estudos sobre a Teoria das Representações Sociais como um aporte teórico-epistemológico, entretanto há pesquisadores que compreendem algumas das abordagens da teoria proposta por Moscovici (1961) como um aporte teórico-metodológico. Aspecto que nos levou optar pelo método hermenêutico como caminho para a realização dessa pesquisa, pois a hermenêutica fundamenta o processo de interpretação, “[...] uma vez que o conteúdo de sentido, o conteúdo essencial ou a estrutura de um fenômeno não deve ser aqui explicado, mas usado para a explicação” (GADAMER, 2012, p 288), em articulação com a dimensão

---

<sup>10</sup> Tradução do original “[...] no nacen porque nuestros intereses individuales nos llevan a representarnos los hechos, o porque existan tensiones afectivas que producen un desequilibrio y nos llevan a buscar nueva información nueva que nos conduzca outra vez a un estado de equilibrio, o porque el control que los grupos ejercen sobre nosotros nos llevan a representarnos la realidad filtrando la información y modelando nuestra conducta”.

societal das representações sociais (DOISE, 2001; ALMEIDA, 2009). Argumenta, ainda Spink (2013, p. 103) que

[...] caberia às ciências sociais compreender os fenômenos, o que exigiria um outro tipo de metodologia recuperando a tradição hermenêutica. Uma metodologia que abrisse espaço à interpretação, possibilitando a emergência dos significados, da esfera simbólica, do desvelamento das intencionalidades.

O método hermenêutico toma a construção da consciência histórica para interpretar os fenômenos, por meio das experiências, a qual para Gadamer (2012, p 296) é:

[...] a única que se apresenta como referencial para essas experiências é algo que podemos designar na reflexão exaustiva sobre os modos de procedimento das ciências hermenêuticas como a consciência histórico-efetiva, que é mais do que consciência, ou seja, que se efetiva e de determina mais de uma maneira histórica do que se torna consciente em sua efetividade e determinação.

Destacamos Gadamer (2008, p. 26) ao explicar que o “[...] *‘sensus communis’* não significa somente aquela capacidade universal que existe em todos os homens, mas é também o sentido que institui comunidade” (Grifo do autor). Nesse sentido, aproximamo-nos à Teoria das Representações Sociais, ao trazer o senso comum como conhecimento/fenômeno produzido pela comunidade, pois o “[...] senso comum vem da capacidade dos homens de criar seu mundo na história e na cultura e de transpor experiências dos sentidos para necessidades e utilidades [...] o senso comum vai muito além da experiência puramente sensorial” (MARKOVÁ, 2017a, p. 89).

Depreendemos que o método hermenêutico, por ter como uma de suas bases a construção da consciência histórica para interpretar os fenômenos, por meio das experiências, torna-se de acordo com Gadamer (2012, p 296) aquele

[...] que podemos designar na reflexão exaustiva sobre os modos de procedimento das ciências hermenêuticas como a consciência histórico-efetiva, que é mais do que consciência, ou seja, que se efetiva e de determina mais de uma maneira histórica do que se torna consciente em sua efetividade e determinação.

Com base nesses aspectos, buscamos o método hermenêutico para realizar o caminho da pesquisa que subsidiou a presente tese na perspectiva que a interpretação “[...] implica certa *compreensão* do texto original [...] e que] não há uma

objetividade absoluta e que todo intérprete propõe a ‘sua própria interpretação’, que não obstante não é de modo algum arbitrária, mas pode alcançar ou não um grau definido de propriedade” (GADAMER, 1998, p.10. Grifo do autor).

### 1.1 HERMENÊUTICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – O MÉTODO DE PESQUISA E A BASE EPISTEMOLÓGICA

Para compreendermos o conceito da hermenêutica filosófica, que nesse estudo denominamos de hermenêutica crítica<sup>11</sup>, retomaremos a proposta da fenomenologia hermenêutica de Heidegger discutidas por Gadamer (1997; 1998; 2007; 2012) e Grondin (1999), fundamentada a partir da relação sujeito e objeto, tomamos como ponto de partida o compreender, os pressupostos fáticos, originários e práticos. A base para interpretação a partir “do ser”, pela busca de superar tanto a perspectiva da objetividade como da subjetividade, para retomar a vida humana, o cotidiano e o “ser” como fundamento histórico e fonte de todas as interpretações (GADAMER, 1997; 1998).

Optamos pela denominação “crítica” ao considerar a interlocução da interpretação oportunizada pela hermenêutica com o aporte teórico-epistemológico da TRS, tendo em vista a influência do contexto nas representações sociais por meio do campo ideológico, pois conforme alude Moscovici (2015, p. 380) as produções científicas de um pesquisador tornam-se práticas criativas e “[...] são, elas mesmas, uma crítica das teorias e práticas existentes”. Apoiamo-nos ainda em Ricoeur (2013, p. 148) para defender que a ideia de criticidade no processo hermenêutico precisa “[...] superar a dicotomia danosa, herdada de Dilthey<sup>12</sup>, entre ‘explicar’ e ‘compreender’ [...]”, possibilitando analisar os dados de forma a representar a visão do pesquisador.

Nesse viés, a hermenêutica fundamenta-se na descoberta, que parte do senso comum, busca encontrar o objeto e, a partir de seus fragmentos e do todo, realiza a análise da totalidade a partir do diálogo entre os fragmentos, situa o ser no tempo e espaço, não faz uma descrição, mas sim, interpreta a realidade.

---

<sup>11</sup> Utilizaremos o termo “hermenêutica crítica” para elucidar a respeito das discussões acerca da hermenêutica filosófica.

<sup>12</sup> DILTHEY, W. Origine et développement de l’herméneutique (1900). In: Le monde de l’esprit. Paris, 1947, p. 319-322.

A hermenêutica oportuniza além da interpretação de textos teóricos, a estrutura da interpretação da experiência do ser (RIBAS, 2017). Seibt (2016, p. 237) explicita não ser possível,

[...] separar sua interpretação do ato de interpretar a realidade e a si mesmo. Não há distância entre interpretante e interpretação, que permita critérios objetivos para a verdade do conhecimento. A abertura do ser, o sentido do ser, envolve o fenômeno do conhecimento. A estrutura do ser-no-mundo constitui o transcendental, a condição de possibilidade para qualquer sentido. Estamos irremediavelmente ligados à nossa existência, presos ao círculo hermenêutico, não podemos nos afastar de nós mesmos para pensar.

Conforme Grondin (1999, p. 23), a hermenêutica era indicada como “[...] a arte da interpretação”, cuja intenção

[...] era de natureza predominantemente normativa e mesmo técnica. Ela se restringia à tarefa de fornecer às ciências declaradamente interpretativas algumas indicações metodológicas, a fim de prevenir, do melhor modo possível, a arbitrariedade no campo da interpretação (p. 23).

Gadamer (1997, 1998) pautou seus estudos e conceitos de uma hermenêutica crítica em Heidegger (1889-1976), responsável pela reestruturação do conceito de hermenêutica, que até então era restrita ao conceito de interpretar textos (RIBAS, 2017). Esse processo de interpretação, segundo Grondin (1999, p. 14), ao apoiar-se em Heidegger<sup>13</sup> (1989), se realiza a partir da própria existência humana, pois

[...] a hermenêutica não tem inicialmente a ver com textos, mas com a própria existência, que já é penetrada por interpretações, que a hermenêutica pode esclarecer. A hermenêutica se vê, então, posta a serviço de uma filosofia da existência, chamada a um autodespertar.

Para a hermenêutica crítica, a verdade não é estável, uma vez que a interpretação é uma possibilidade. E, um questionamento, na estrutura dialógica da hermenêutica crítica, é refletido em novas relações de sentido ao oportunizar a ampliação do campo de visão e do horizonte interpretativo, que marca uma determinada maneira de compreender (CROCOLI, 2012). No entanto, como esclarece Gadamer (1997, p. 581) não será necessário desconsiderar a teoria, mas

---

<sup>13</sup> HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo. Parte I*. Petrópolis: Vozes, 1989.

discutir a interpretação e a compreensão do fenômeno a partir da realidade social em consonância com a teoria, pois, “[...] compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel”.

Por isso, o autor coloca que “[...] a linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação” (GADAMER, 1997, p. 566). Para o filósofo a ideia de que toda compreensão já é interpretação, toda imparcialidade e neutralidade que se pretenda dar quando da compreensão do objeto, este já foi submetido aos próprios conceitos prévios e conceitos do tempo vivido (GADAMER, 1997). Ou seja, esclarece Gadamer (1997, p. 578) “[...] querer evitar os próprios conceitos na interpretação não só é impossível como também um absurdo evidente. Interpretar significa justamente colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para com isso trazer realmente à fala a opinião do texto”.

A interpretação, tanto para Gadamer quanto para Heidegger, vai além do que é dito, sendo necessário interpretar “[...] o que está por trás das palavras, expresso em gestos, atitudes, imerso em símbolos” (RIBAS, 2017, p. 30). Por meio da linguagem é possível refletir e investigar, pois,

Quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras, quando experimentamos as palavras que conduzem a uma linguagem comum e que formam uma tal linguagem, nós nos empenhamos por compreender a nós mesmos – e isso significa: tudo, mundo e homem (GADAMER, 2007, p. 38-39).

Para a compreensão e interpretação do fenômeno, faz-se necessário considerar o contexto ao qual o objeto de estudo pertence, o que remete à consciência histórica como alicerce do processo de pesquisa, por oportunizar a retratação de aspectos da realidade (RIBAS, 2017). Nesse sentido, Gadamer (1998, p. 58), estabelece a “[...] relação circular entre o todo e suas partes: o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem sua função esclarecedora”, logo, conforme explicita Ribas (2017, p. 31) “[...] só é possível atingir tal compreensão se conhecermos o contexto do fenômeno investigado, dando voz aos agentes que dele fazem parte”.

Os conceitos básicos da hermenêutica: contextualização, apreensão, interpretação, compreensão e comunicação, possibilitam a interpretação da relação do objeto com o próprio contexto, uma vez que o objeto está inserido num campo



mediado por sentidos e símbolos (GADAMER, 1997). Essa aproximação da hermenêutica com a Teoria das Representações Sociais no que tange à necessidade de interpretar as representações sociais, não apenas constatá-las, mas sim compreendê-las ao ponto de identificar uma “[...] transfertilização das conjeturas, intenções e interesses” (MOSCOVICI, 2015, p. 314), vai em direção à comunicação, a qual segundo Moscovici (1978) possibilita à TRS investigar o comportamento dos grupos sociais por meio da comunicação, o que torna possível a interpretação, que por trazer aspectos da realidade possibilita a compreensão do fenômeno investigado. Reiteramos que esses conceitos básicos estão interrelacionados no processo de análise e não devem ser vistos de forma fragmentada.

Com a contextualização aproximamo-nos da Teoria das Representações Sociais, em sua abordagem psicossocial, a qual toma a inferência do contexto na caracterização de uma representação, como explica Jodelet (2001, p. 22) que “[...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”, dessa forma, a construção de uma representação está imbricada ao contexto que em os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais por meio do fenômeno hermenêutico oportuniza a apreensão dessas representações, uma vez que a hermenêutica requer a intersubjetividade do pesquisador, tendo em vista que a apreensão é “[...] uma percepção que sucede a outra” (KANT, 2008, p. 171). Assim, é por meio da linguagem e da comunicação – fundamento do processo hermenêutico – que, de acordo com Marková (2017b, p. 363), as “representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais”.

Ao que tange a interpretação e a compreensão enquanto fundamentos, apoiamo-nos em Gadamer (2008, p. 29) ao argumentar que “[...] compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”, pois a interpretação expressa o significado do objeto de estudo, apresentando as inferências entre os dados discutidos (GADAMER, 2008).

Relacionamos aos processos de interpretação e compreensão o conceito de ancoragem, uma vez que esse processo “[...] refere-se ao fato de qualquer

construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência” (ABDALLA, 2013, p.127). Ao ancorar, tornamos o não familiar em familiar, buscando as referências já existentes para realizar os processos de interpretação e compreensão.

O conceito de comunicação, assim como todos que estão relacionados, acontece em todo o processo da pesquisa, em um movimento dialético, possibilitando o diálogo do pesquisador com seu objeto de estudo. Relacionando à TRS, a viabilidade desse diálogo se dá com o processo de objetivação designado por Moscovici, pois para objetivar o indivíduo vivencia três momentos: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. Inicialmente, é preciso ter acesso às informações, para então estabelecer um padrão estruturante e, por fim, compreender essas informações, naturalizando-as (ABDALLA, 2013).

A relação que a hermenêutica estabelece entre o sujeito e o objeto também se assemelha à Teoria das Representações Sociais, pois ambas consideram o sujeito juntamente com o objeto, tendo em vista que as possibilidades de interpretação envolvem conceitos vividos, os quais são constatados na construção de uma representação social.

Relacionando o método hermenêutico com às especificidades da abordagem escolhida da TRS para a realização dessa pesquisa, argumentamos que, por meio da interpretação e compreensão, torna-se possível significar as atitudes e as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e compreendê-las como representações sociais, uma vez que ao “[...] pensar que a noção de atitude, a disposição inscrita no indivíduo, por sua ampla utilização, já é ela mesma o resultado de uma objetivação” (DOISE, 2001, p. 190), o que possibilitará o estudo do processo de ancoragem, mediante a relação indicada ao “[...] associar o psicológico e o sociológico” (DOISE, 2001, p. 190).

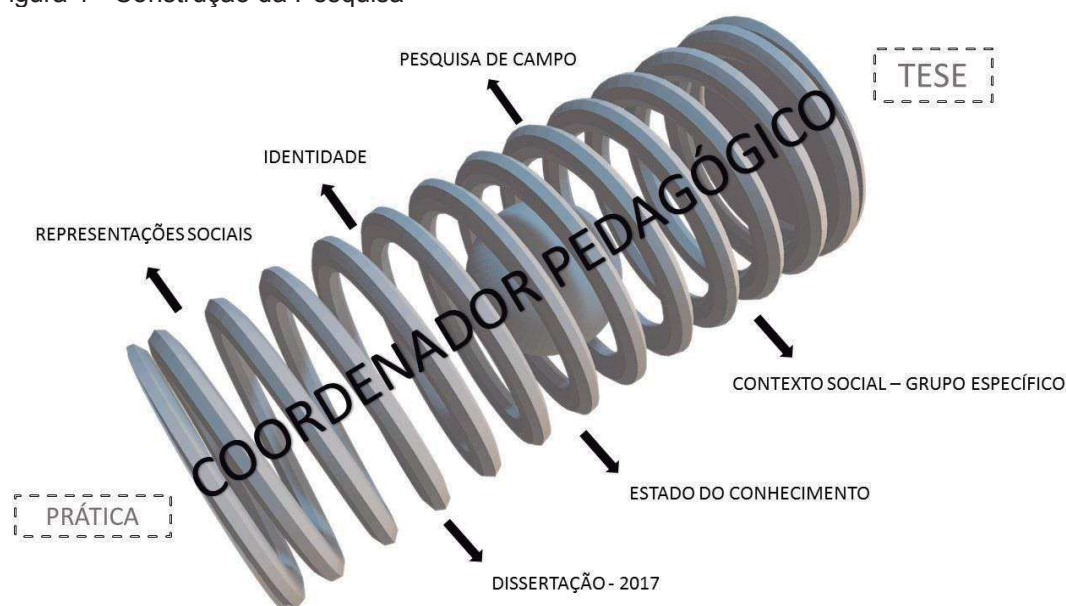
## 1.2 CONCRETIZAÇÃO DA PESQUISA: A DELIMITAÇÃO DO CAMPO E CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa em Representações Sociais possibilita o estudo de um fenômeno de representação social. Sá (1998, p. 21) enfatiza a relação do fenômeno com o objeto de pesquisa, uma vez que os fenômenos “[...] não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo”. Assim, os fenômenos se distinguem dos objetos de pesquisa por sua complexidade. Construir um objeto de

pesquisa em Representações Sociais é “[...] um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 23).

A realização dessa pesquisa envolveu diversas tentativas, que passaram pelo processo de construção e desconstrução até chegar ao processo aqui relatado. O acompanhamento do objeto de pesquisa desencadeado pela prática no trabalho e no período do mestrado fez com que a elaboração percorresse um movimento espiral, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Construção da Pesquisa



Fonte: A autora (2021).

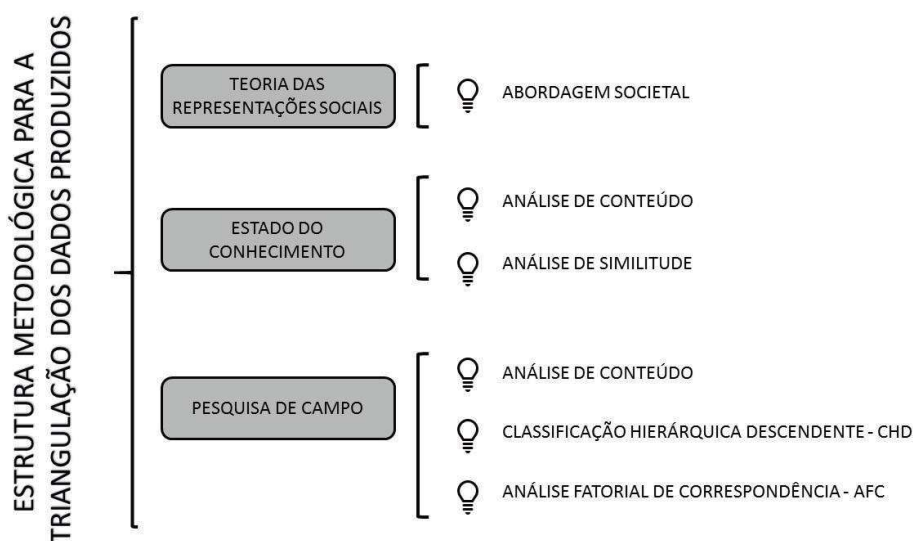
A pesquisa teve seu início a partir da prática. Para abranger todas as nuances que surgiram durante o processo – elencadas na Figura 1 – tomamos como aporte teórico-epistemológico a proposta da Teoria das Representações Sociais, em sua abordagem societal<sup>14</sup> (DOISE, 2002, 2011), além de fazer uso da análise de similitude em cada categoria da pesquisa do Estado do Conhecimento e da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) tanto na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, quando na análise dos dados da pesquisa de campo. A análise de conteúdo complementa o processo de organização e análise dos dados, tendo em vista que

<sup>14</sup> A abordagem que será enfatizada na pesquisa tem sua base na abordagem societal proposta por Williem Doise, partindo dos quatro níveis de análise: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais (ALMEIDA, 2009).

[...] a abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSS, 2003, p.03-04).

A Figura 2 apresenta a estrutura metodológica da presente tese, de forma a sintetizar a descrição realizada anteriormente.

Figura 2– Estrutura Metodológica



Fonte: A autora (2021).

### 1.2.1 Campo de Pesquisa – Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba é formada atualmente por 185 escolas e 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), divididos em 10 (dez) Núcleos Regionais de Educação (NRE), conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3 - Mapa das Regionais do Município de Curitiba



Fonte: (CURITIBA, 2016a)

A Tabela 1 apresenta a divisão com o número de escolas e CMEIs que cada NRE de Educação possui.

Tabela 1– Número de escolas e CMEIs por NRE em Curitiba-PR.

<b>NRE</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS</b>	<b>NÚMERO DE CMEIS</b>
Bairro Novo – BN	19	31
Boqueirão – BQ	20	24
Boa Vista – BV	24	26
Cajuru – CJ	21	27
Cidade Industrial de Curitiba – CIC	27	46
Matriz – MZ	7	6
Pinheirinho – PN	19	17
Portão – PR	17	16
Santa Felicidade – SF	13	14
Tatuquara – TQ	15	23
<b>TOTAL DE UNIDADES</b>	<b>185</b>	<b>230</b>

Fonte: A autora, 2021, com base em Curitiba<sup>15</sup> (2021).

<sup>15</sup> Os dados que compuseram o quadro foram retirados do site [www.educacao.curitiba.pr.gov.br](http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br), em: 24 jun. 2021.

Ao visitar o contexto histórico, constatamos que o ponto inicial da RME de Curitiba deu-se em 1955, a partir da criação de uma Seção de Educação e Cultura no Departamento de Educação, Cultura e Turismo da Prefeitura de Curitiba o número de escolas na cidade de Curitiba cresceu. No entanto, nesse momento, as escolas eram subordinadas ao Estado, não configuravam como uma Rede Municipal de Ensino (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2007).

Em 1986, pela reforma estrutural e administrativa na prefeitura de Curitiba, “[...] os departamentos foram transformados em secretarias, com as devidas alterações funcionais. Assim, em 1986, o antigo Departamento de Educação dava lugar à Secretaria Municipal da Educação, por meio da Lei n.º 6.817, [... e o] decreto n.º 223/86” (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2010, p. 34).

O Decreto n.º 543, de 06 de agosto de 1992 regulamentou o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, apresentou a estrutura organizacional da SME e estabeleceu a descentralização da RME de Curitiba em Núcleos Regionais.

A estrutura organizacional básica da SME-Curitiba foi definida no art. 4.º

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

I - Gabinete do Secretário;

II - Equipe de Apoio Técnico e Administrativo;

III - Superintendência; IV - Departamento de Ensino;

V - Departamento de Educação Física;

VI - Departamento de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais;

VII - Núcleos Regionais de Educação. (CURITIBA, 1992, p.03).

A atuação dos Núcleos Regionais de Educação juntamente com Secretaria Municipal de Educação visa maior aproximação com as unidades da RME de Curitiba, atendendo as demandas da Rede de forma descentralizada. Atualmente, a RME de Curitiba é dividida em 10 NREs: Boa Vista (NRE BV), Boqueirão (NRE BQ), Bairro Novo (NRE BN), Cajuru (NRE CJ), CIC (NRE CIC), Matriz (NRE MZ), Pinheirinho (NRE PN), Portão (NRE PR), Santa Felicidade (NRE SF) e Tatuquara (NRE TQ).

### 1.2.2 Etapas da Pesquisa

Com base na hermenêutica crítica, nas concepções de contexto da teoria das representações sociais e sobre a constituição identitária da função de coordenador pedagógico, foram estabelecidas seis etapas que ocorreram de forma independente, e ao final foram relacionadas para respondermos a tese e o problema da presente pesquisa:

- ✓ 1º etapa: Levantamento teórico sobre o processo identitário, a Teoria das Representações Sociais e o Coordenador Pedagógico.

O levantamento teórico gerou subsídios para a produção dos capítulos referentes ao tema delimitado para a pesquisa. Essa etapa envolveu aprofundar os conceitos a respeito do coordenador pedagógico, da Teoria das Representações Sociais e conhecer diferentes abordagens sobre a construção da identidade social e profissional.

- ✓ 2ª etapa: Levantamento teórico-epistemológico sobre a abordagem societal da Teoria das Representações Sociais e do método hermenêutico.

O momento de pesquisar sobre o método utilizado, já apresentado nessa pesquisa, abarcou o estudo da abordagem societal da TRS em consonância com a perspectiva do método hermenêutico crítico.

- ✓ 3ª etapa: Pesquisa do Tipo Estado do Conhecimento.

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>16</sup> e possibilitou visualizar o que já havia de produção acadêmica sobre o tema Constituição Identitária. Esse levantamento constituiu parte do capítulo 3 e apresentou uma análise que gerou subsídios para estabelecermos a relação entre a TRS com os dados coletados na pesquisa de campo.

- ✓ 4ª etapa: Validação e autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética da PUCPR, Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para a produção de dados com os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

---

<sup>16</sup> Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

que atuam como pedagogos escolares. Devido ao momento pandêmico, a produção dos dados de campo foi realizada na forma online, conforme explicitado na 5.<sup>a</sup> etapa.

A pesquisa foi aprovada, por meio da Plataforma Brasil, pelo CEP da PUCPR, por meio do parecer n.º 4.458.237 (ANEXO B), pelo Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), conforme parecer n.º 4.594.357 (ANEXO C) e autorizada pela SME (ANEXO D). Após a entrega da autorização, foi iniciada a coleta dos dados com os profissionais da RME de Curitiba. Os participantes da pesquisa são profissionais que atuam como pedagogos escolares na RME de Curitiba, independentemente do seu local de trabalho, seja ele escola, Núcleo Regional de Educação (NRE) ou em departamentos/coordenadorias da SME.

- ✓ 5.<sup>a</sup> etapa: Coleta de dados com o instrumento de pesquisa por meio da ferramenta Google Formulário, apropriando-se dos dados a partir das respostas ao questionário. (APÊNDICE A)

Após o processo de aprovação e autorização da pesquisa, foi disponibilizado para as 185 escolas da RME de Curitiba e 10 NREs um e-mail convidando os pedagogos escolares que atuam naquela unidade para participar da pesquisa, com acesso ao link para o preenchimento do formulário. Ao mesmo tempo, foi feito o convite via aplicativos de conversas (Whatsapp e Telegram) ou redes sociais (Facebook e Instagram) diretamente com os profissionais para verificar o interesse em participar da pesquisa. A coleta de dados aconteceu entre abril e maio de 2021. Antes de iniciar o preenchimento, o participante teve acesso ao TCLE (ANEXO A), o qual esclarecia sobre a participação na pesquisa. Nesse documento foi informado que a decisão, em participar é individual e que qualquer participante pode interromper sua participação na pesquisa quando desejar. Ao clicar em aceitar, o participante foi direcionado as demais perguntas do questionário (APÊNDICE A).

A opção de coletar os dados com um questionário eletrônico, por meio de ferramenta gratuita, um Formulário do Google, deu-se tendo em vista a Prefeitura Municipal de Curitiba decretar Situação de Emergência em Saúde Pública no município, com o Decreto n.º 421, de 20 de março de 2020 (CURITIBA, 2020a). Devido a essa questão, a qual não possibilitou que a pesquisa fosse presencial, a opção como critério de participação da pesquisa foi atuar como pedagogo escolar, independente do seu espaço de trabalho, tanto em escola, NRE ou em departamentos/coordenadorias.



Entretanto, o que parecia ser um facilitador tornou-se um dificultador, a pandemia de COVID-19, momento em que os profissionais tiveram alteração em sua rotina de trabalho e muitos não colaboraram, nem acessaram ao questionário, seja para responder depois e não realizá-lo, ou não se sentir confortável com a forma que a pesquisa está sendo disponibilizada.

Nesses dois meses de pesquisa, foram respondidos 43 questionários. O universo esperado para a pesquisa era de, por volta de 50 participantes de um total de aproximadamente 370 profissionais, considerando um pedagogo(a) por turno em cada escola, conforme Tabela 1. Essa situação exigiu adaptação do procedimento que foi realizado na análise, utilizando a Análise de Conteúdo para elencar as categorias que emergiram das respostas.

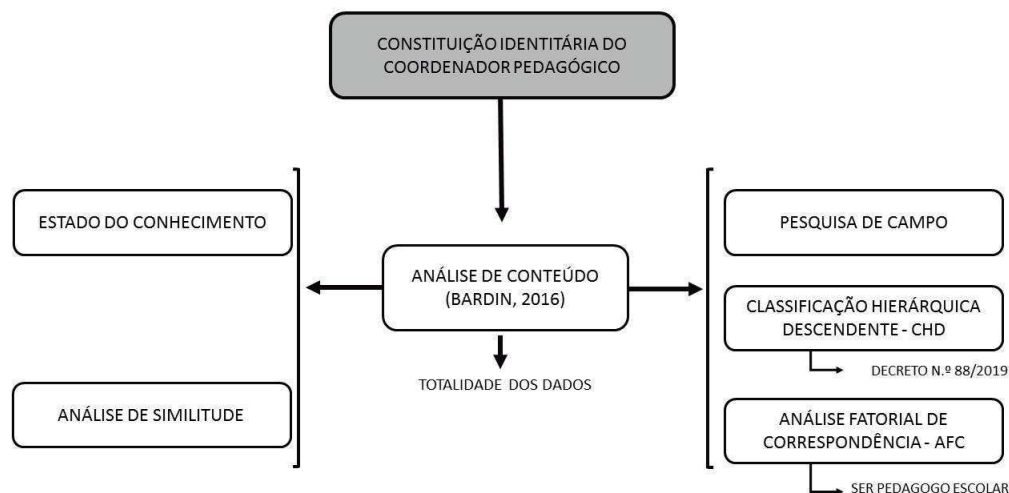
- ✓ 6ª etapa: Análise dos dados, triangulação dos dados e considerações sobre os dados produzidos na pesquisa.

A análise dos dados produzidos teve como base o referencial teórico e a hipótese levantada, possibilitando a concretização ou não da tese presente na pesquisa. Nessa etapa, a análise percorreu os caminhos traçados por Bardin (2016) no processo da análise de conteúdo. Após a descrição das análises, realizou-se a análise interpretativa dos dados obtidos na pesquisa e nas diferentes análises, tendo como base o diálogo entre a TRS e a constituição identitária numa perspectiva hermenêutica, com enfoque na influência das políticas nesse processo. A seguir, serão apresentados os processos de análise realizados ao longo dessa pesquisa.

### 1.3 PROCESSO DE PESQUISA – DO ESTADO DO CONHECIMENTO À ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Para a construção dessa tese, foram elencadas diferentes formas e organizações de análises, conforme Figura 4, com o interesse de complementar uma a outra e corroborar com o processo de análise do conjunto de informações desenvolvidas ao longo desse doutoramento.

Figura 4– Processos da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

Nesse sentido, as categorias do método hermenêutico (GADAMER, 1997, 1998, 2012) e a TRS (MOSCOVICI, 1978, 2011, 2015; JODELET, 2001, 2009) somada à dimensão societal da TRS (DOISE, 2001, 2011; ALMEIDA, 2009), para definir a “Constituição Identitária do Pedagogo da RME-Curitiba” foram o caminho metodológico, com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em conjunto com a análise de similitude (SÁ, 1996), da pesquisa do Estado de Conhecimento, a análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do Decreto n.º 88/2019 que regulamenta as atribuições do pedagogo escolar na RME de Curitiba e Análise Fatorial de Correspondência (AFC) trianguladas com as categorias que foram elencadas com base nas respostas às questões abertas do questionário aplicado e respondido por pedagogas e pedagogos da RME de Curitiba.

Para a sistematização dos dados e realização das análises de similitude, AFC e CHD utilizamos o *software* Iramuteq – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. A seguir serão apresentadas as metodologias aplicadas nessa pesquisa: a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a Análise de Conteúdo e as análises organizadas pelo *software* Iramuteq.

### 1.3.1 Pesquisa do tipo Estado do Conhecimento

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento tem o objetivo de realizar um levantamento da produção acadêmica sobre determinado tema, delimitado pelo pesquisador. Essa pesquisa oportuniza “[...] apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) e colabora [...] “com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (p. 39).

De acordo com Ens e Withers (2009, p. 03) as pesquisas que exploram as produções já realizadas

[...] podem trazer uma contribuição importante para as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, consideradas como um ponto de partida essencial para processos de análises qualitativas, por exemplo, para identificar temas e autores, as tendências de pesquisas, as abordagens e os tipos de metodologias e instrumentos de coleta de dados mais difundidos, além de apontar as lacunas que possam ainda existir num determinado campo de pesquisa.

Sobre as pesquisas que envolvem revisões e levantamentos, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168) destacam que:

Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico-metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas.

O processo de coleta dos dados dessa pesquisa iniciou com a elaboração de uma planilha para acoplar os materiais encontrados. Nesse momento, optou-se por utilizar apenas uma plataforma, no caso o catálogo de teses e dissertações da CAPES. O Quadro 1 apresenta os dados que compõem a organização da planilha, em que os elementos gerais são informações sobre a totalidade da pesquisa e os elementos individuais são os dados que precisam ser levantados de cada trabalho encontrado.

Quadro 1 – Elementos para a organização da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento

ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO	
ELEMENTOS GERAIS	ELEMENTOS INDIVIDUAIS
Banco Data Descritor Número de Trabalhos Encontrados Intervalo da Pesquisa Programas	Número Ano Título Autor Pesquisa Instituição de Ensino Programa Palavras-Chave Resumo

Fonte: A autora, 2021.

Sobre a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, Furtado (2020, p. 37) destaca que

As pesquisas quando realizadas em sites eletrônicos apresentam referências cruzadas em relação à temática; ou seja, palavras de um texto podem ser localizadas em outros textos que não contemplam os dados levantados ou do objeto de estudo analisado, por isso a necessidade da rigorosidade de leitura dos trabalhos encontrados para selecionar somente aqueles que contemplem o estudo mencionado.

Esse levantamento está no capítulo 4, em que se discute o processo de constituição identitária, base do termo indutor definido para a pesquisa. Por meio da análise de conteúdo, os dados foram divididos em categorias e cada uma foi analisada individualmente. Para a organização desse processo, o descritor foi utilizado entre aspas – “constituição identitária” – pois as aspas auxiliam na precisão da busca de trabalhos, como uma expressão correspondente à temática discutida.

### 1.3.2 Análise de Conteúdo

A análise de Conteúdo permeia todo o processo de construção da presente pesquisa. Ela é um elemento de apoio à análise tanto na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento quanto na análise dos dados empíricos. Essa metodologia de análise proporciona ao pesquisador trabalhar com a categorização do seu material como forma de organizar os dados para realizar sua análise.

A análise de conteúdo, como assevera Bardin (2016, p.15), é

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Com base, nessa concepção, estabelecemos uma relação para utilizar a análise de conteúdo em pesquisas que usufruem do método hermenêutico, pois para realizar a inferência na análise o pesquisador necessita interpretar os dados que possui. Nesse sentido, “[...] a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)*, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2016, p. 44. Grifos da autora).

Nas pesquisas que trabalham com o aporte da Teoria das Representações Sociais, esse tipo de análise visa auxiliar o processo de compreensão do conteúdo que está presente na construção das representações sociais, pois o conteúdo de uma RS traduz um processo de comunicação. Assim, concordamos com Bardin (2016, p. 46) ao destacar que

[...] o fundamento da especificidade da análise de conteúdo (e os trabalhos atuais produzidos acerca deste assunto indicam certo consenso) reside nesta articulação entre:

- a *superfície dos textos*, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos); e
- os *fatores que determinaram essas características*, deduzidos logicamente.

Ou seja, a análise compreende estabelecer uma relação entre “[...] as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas [...] dos enunciados” (BARDIN, 2016, p. 47), elencadas de acordo com as variáveis definidas pelo pesquisador.

Para a organização da análise de conteúdo, consideramos que sua metodologia consiste em três momentos, conforme apresenta Figura 5.

Figura 5 – Momentos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin



Fonte: A autora, 2021, com base em Bardin (2016).

O momento de **organização da análise** pressupõe que aconteçam três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e tratamento de resultados; 3) inferência e interpretação. Reiteramos que esse processo é dialético, uma vez que as etapas estão relacionadas e são interdependentes. O Quadro 2 apresenta a pré-análise.

Quadro 2– Etapas da pré-análise proposta por Bardin (2016)

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

Fonte: (NAGEL, 2017, p. 64)

A **exploração do material**, de acordo com Bardin (2016, p. 131) “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. É no momento da codificação que o material é tratado a partir da formulação do *corpus*, pois “[...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados

brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2016, p. 133). No processo de codificação o pesquisador define as unidades de registro e unidades de contexto, exemplificadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Unidades de Registro e de Contexto, segundo Bardin (2016)

UNIDADES DE REGISTRO		UNIDADES DE CONTEXTO
‘É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base” (p. 134).		“A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às de unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 137).
Corresponde a categorização/frequência		
<b>Palavra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Precisão linguística;</li> <li>- Pode-se utilizar todas as palavras ou apenas as palavras-chave ou as palavras-tema do texto;</li> <li>- Análise de uma categoria de palavras.</li> </ul>	Referência ao contexto
<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidade de significação a partir de critérios relativos à teoria que guia leitura;</li> <li>- Regra de recorte não fornecida;</li> <li>- Estabelecimento de “núcleos de sentido”.</li> </ul>	Determinação das dimensões da unidade de contexto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Custo;</li> <li>- Pertinência.</li> </ul>
<b>Objeto ou referente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas-eixo;</li> <li>- Agrupamento em função do tema-eixo a partir das colocações do locutor.</li> </ul>	
<b>Personagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o ator ou actante é escolhido como unidade de registro;</li> <li>- Características ou atributos do personagem escolhido.</li> </ul>	
<b>Acontecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizado em casos de relatos e narrações;</li> <li>- Recortados em unidades de ação.</li> </ul>	
<b>Documento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar o documento completo;</li> <li>- Ideia dominante.</li> </ul>	

Fonte: A autora (2021), com base em Bardin (2016).

Na etapa de **categorização**, Bardin (2016) elucida que não é uma etapa obrigatória para realizar a análise de conteúdo. A categorização implica em classificar elementos oriundos da investigação a partir do que eles têm em comum. De acordo com Bardin (2016, p. 149), a categorização pode acontecer de duas

formas, com a definição de categorias conforme as hipóteses estabelecidas ou oriundas da exploração do material.

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos;
- o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Nesse sentido, a autora argumenta a respeito que a definição de boas categorias perpassa por algumas qualidades, elencadas na Figura 6.

Para finalizar a organização da análise foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Esse momento é denominado de **inferência**, pois a partir do tratamento dos dados é que surgem quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que “[...] põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016, p.131).

Figura 6 – Qualidades do conjunto de categorias – Bardin (2016)



Fonte: A autora, 2021, com base em Bardin (2016).

Esclarece Bardin (2016) que inferir é deduzir um resultado a partir de interpretações de várias informações. O processo de inferência remete-se aos elementos do mecanismo de comunicação: 1) a mensagem e sua veiculação; 2) o



emissor e o receptor. A análise de conteúdo transita pela análise da mensagem propriamente dita.

Por meio da inferência é que a análise de conteúdo possibilita investigar “[...] as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (BARDIN, 2016, p. 169). Nesse sentido, argumentamos que para inferir sobre o material tratado e interpretá-lo, é necessário considerar as inferências já realizadas durante o processo e o contexto em que ocorreu a comunicação interpretada.

### **1.3.3 Iramuteq – Produção dos dados e uso do *software***

O uso de *softwares* para a organização dos dados em pesquisas qualitativas tem auxiliado o processo de análise textual. Para o desenvolvimento da presente tese, optou-se no uso do *software* Iramuteq – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – que oportuniza diferentes análises para sistematizar os dados coletados (RATINAUD, 2009). O uso desse *software* é livre e possibilita diferentes análises textuais. Esse tipo de análise, de acordo com Camargo e Justo (2013, p. 514),

[...] consiste num tipo específico de análise de dados, que se trata especificamente da análise de material verbal transcrito, ou seja, de textos produzidos em diferentes condições tais como: textos originalmente escritos, entrevistas, documentos, redações etc., fontes usadas tradicionalmente em Ciências Humanas e Sociais (Nascimento & Menandro, 2006). Por tratar-se de dados que são compostos essencialmente pela linguagem, os mesmos mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças, opiniões – conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenômeno.

As análises textuais no campo da investigação social por meio de materiais linguísticos, como entrevistas, perguntas abertas em questionários e textos de legislações, pois

todo discurso expressa um sistema de 'mundos lexicais' que organiza uma racionalidade e dá coerência a tudo o que o locutor afirma. O termo 'mundo lexical' é uma noção primária ou pré-categorial que se refere à concatenação das palavras que constituem um determinado discurso. Um mundo lexical é evocado pelo conjunto de palavras que constituem uma frase ou fragmento da fala, independentemente de sua construção sintática<sup>17</sup> (DE ALBA, 2004, p. 1.2. Grifos da autora. Tradução nossa).

A criação do *software* Iramuteq por Pierre Ratinaud, em 2009, teve como um dos seus alicerces o *software* ALCESTE (Reinert, 1990), que possibilita a análise textual a partir do contexto em que as palavras surgiam. Em particular, o ALCESTE oportunizou “[...] a execução de uma análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que, além de permitir uma análise lexical do material textual, oferece contextos (classes lexicais), caracterizados por um vocabulário específico e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 515). Reitera-se que o Iramuteq propicia outras formas de análises textuais além da oportunizada pelo ALCESTE.

Sobre o *software* Iramuteq, Salvati (2017, p. 04) destaca que “[...] é um *software* gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do *software* R. Assim como os outros *softwares* de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org))”.

O uso desse *software* no Brasil foi disseminado a partir do trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>18</sup> (LACCOS/UFSC) em pesquisas que envolvem as Representações Sociais.

Para submeter os dados ao *software*, o pesquisador precisa construir o corpus. Nesse arquivo constará o conjunto de texto que será analisado advindos das transcrições de entrevistas, questões abertas de questionários ou textos já produzidos. A construção do corpus dessa pesquisa seguiu os passos elencados no tutorial para uso do *Software* Iramuteq<sup>19</sup> (CAMARGO; JUSTO, 2013b).

---

<sup>17</sup> Tradução nossa do texto original: “todo discurso expresa un sistema de "mundos lexicales" que organiza una racionalidad y da coherencia a todo lo que el locutor enuncia. El término "mundo lexical" es una noción primaria o pre-categorial que remite a la concatenación de las palabras que componen un discurso determinado. Un mundo lexical es evocado por el conjunto de palabras que constituyen una frase o un fragmento del discurso, independentemente de su construcción sintáctica”.

<sup>18</sup> Disponível acesso em <https://laccos.com.br/>

<sup>19</sup> Disponível em: <https://laccos.com.br/2018/11/29/atualizacao-do-kit-iramuteq/>

Entre as diferentes análises que o programa permite a realização, estão o cálculo de frequência de palavras, a classificação hierárquica descendentes, análise de similitude e a nuvem de palavras. A seguir, serão apresentadas as análises realizadas no programa explicitado que foram utilizadas na presente pesquisa.

### 1.3.3.1 Análise de Similitude

A partir dos dados levantados na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, realizamos a análise de similitude para cada categoria elencada nesse momento da pesquisa. A opção por essa análise foi observar a coocorrência entre os termos mais citados nos resumos das pesquisas encontradas na Pesquisa do Estado do Conhecimento. A pesquisa localizou 97 pesquisas no descritor “constituição identitária”.

De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 516) a análise de similitude

[...] se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (Marchand & Ratinaud<sup>20</sup>, 2012).

Sobre esse tipo de análise, Sá (1996, p. 127) orienta que a análise de similitude “[...] envolve, de início, a partir de um conjunto de dados pareados ou agrupados [...], o cálculo de um índice de similitude entre cada par de itens”, nesse caso, as palavras que compuseram os resumos das teses e dissertações encontradas.

A análise de similitude, de acordo com Mendes, Zangão, Gemito e Serra (2015, p. 347),

apoiar-se na teoria dos grafos, pois um grafo constitui o modelo matemático ideal para o estudo das relações entre objetos discretos de qualquer tipo e possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e o seu resultado, traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise.

---

<sup>20</sup> RATINAUD, P.; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. In: *Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles*. Liège, Belgique. p. 835-844, 2012.

Esse tipo de análise oportuniza ao pesquisador considerar a “[...] propriedade qualitativa do poder associativo dos elementos, de que decorre sua conexidade” (SÁ, 1996, p.124) por meio do levantamento inicial realizado, pelos dados produzidos na pesquisa podemos “[...] buscar identificar as ligações específicas que se estabelecem entre os vários elementos” (p. 124).

A estruturação dessa análise, de acordo com Sá (1996, p. 125), apoiado em Vergés (1994)<sup>21</sup>, responsável em desenvolver programas de computador para realização da análise pode ser idealizada em três tipos:

[...] a ‘estrela’ em torno de uma noção que se liga a muitas outras; o ‘triângulo’, que liga três noções duas a duas; o ‘círculo’, que liga mais de três noções. A estrela é, obviamente, a estrutura que evidencia de forma mais flagrante a existência de um elemento organizador, central ou mesmo mais de um. (Grifos do autor).

Ao utilizar *softwares* para organizar a análise de similitude, Salvati (2017, p. 69) informa que essa análise “[...] mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras”. Complementa a autora que a finalidade desse processo é apoiar o pesquisador “[...] na identificação da estrutura da base de dados (*corpus*), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes” (SALVATI, 2017, p. 69).

### 1.3.3.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Na presente pesquisa, a análise possibilitada pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) envolveu o texto do Decreto Municipal n.º 88/2019, responsável por regulamentar as atribuições da função de pedagogo escolar na RME de Curitiba. A opção por essa análise foi apoiada na percepção da influência dessa política na constituição identitária desses profissionais. Essa relação do texto político com as representações sociais desses profissionais influencia na forma que o documento é colocado em prática, pois conforme Mainardes (2006, p. 50) explica:

---

<sup>21</sup> VERGÈS, P. Problèmes méthodologiques posés par les comparaisons internationales de représentations sociales. Comunicação apresentada na 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro, 1994.

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi desenvolvido por Reinert em 1990, disponibilizado no *software* ALCESTE. A base dessa análise está em responder a noção de mundo lexical por meio da análise estatística do uso do vocabulário em um ou mais textos (DE ALBA, 2004). Nesse sentido,

os mundos lexicais podem então ser estudados por meio da análise da organização e distribuição das palavras principais que coexistem nas frases simples de um texto. Ou seja, essa metodologia foca na distribuição estatística das sequências de palavras que compõem as sentenças de um texto, sem levar em consideração a sintaxe do discurso, mas apenas a ‘coocorrência’ ou presença simultânea de várias palavras funcionais ou principais (substantivos, adjetivos, verbos) na mesma frase, eliminando palavras relacionais (conjunções, preposições, artigos etc.) da análise<sup>22</sup> (DE ALBA, 2004, p. 1.3. Grifos da autora. Tradução nossa).

A delimitação do que foi analisado é determinada pelas unidades de contexto elementares (UCE), que no *software* Iramuteq é denominada por segmentos de texto (ST) (SALVATI, 2017). As unidades de contexto elementares são “[...] segmentos de texto constituídos por sequências de palavras principais, cujo tamanho é definido pelo usuário do programa (de 8 a 20 palavras) ou por uma pontuação clara (ponto final, por exemplo)<sup>23</sup>” (DE ALBA, 2004, p. 1.4. Tradução nossa). Com o apoio dessa delimitação, a CHD

[...] classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas). Esta análise visa obter classes de UCE que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

---

<sup>22</sup> Tradução nossa do texto original: “Los mundos lexicales pueden estudiarse entonces a través del análisis de la organización y distribución de las palabras principales co-ocurrentes en los enunciados simples de un texto. Es decir, que esta metodología se focaliza en la distribución estadística de sucesiones de palabras que componen los enunciados de un texto, sin tomar cuenta la sintaxis del discurso, sino únicamente la “co-ocurrencia” o presencia simultánea de varias palabras funcionales o principales (sustantivos, adjetivos, verbos) en un mismo enunciado, eliminando del análisis las palabras relacionales (conjunciones, preposiciones, artículos, etc)”

<sup>23</sup> Tradução nossa do texto original; “son segmentos de texto compuestos por sucesiones de palabras pincipales, cuyo tamaño es definido por el utilizador del programa (de 8 a 20 palabras) o por una puntuación clara (punto y parte, por ejemplo)”

A CHD é uma análise fundamentada na proximidade léxica, que associa o uso das palavras em contextos semelhantes com a elaboração de sistemas representacionais. Esse sistema oportuniza ao pesquisador “[...] obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe (a significância começa com o qui-quadrado –  $\chi^2 - = 2$ )” (SALVATI, 2017, p. 46). Para essa correlação, o *software* “[...] utiliza as segmentações do corpus textual, juntamente com a lista de formas reduzidas e o dicionário embutido para apresentar um esquema hierárquico de classes” (p. 46).

Após realizar essa classificação, o *software* apresenta os resultados da estatística textual e elabora um dendograma<sup>24</sup>, que apresenta as partições do corpus, indica o tamanho de cada classe e a aderência das palavras em cada uma das classes. Camargo e Justo (2013, p. 516) destacam ainda que o *software*

[...] fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no corpus original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados.

Desta forma, a CHD oportuniza realizar uma análise textual valendo-se de conceitos da análise de conteúdo, associado às categorias a serem elencadas.

### 1.3.3.3 Análise Fatorial de Correspondência

Para discutir os dados advindos das participantes referente à questão norteadora “O que é ser pedagogo escolar na RME de Curitiba?”, que fez parte da análise com base no paradigma de três fases proposto por Doise (2002), foi realizada a opção pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que oportuniza “setorizar” as respostas de acordo com o contexto de atuação, no caso da presente tese, os subgrupos analisados.

A análise fatorial de correspondência permite ao pesquisador verificar as proximidades entre as variáveis de caracterização que são estabelecidas para a realização da pesquisa. Para a realização dessa análise, “[...] associam-se, ao

---

<sup>24</sup> O dendograma é a representação gráfica que indica os números de classes, a estrutura e a relação entre elas. (DE ALBA, 2004).

corpus, variáveis que o pesquisador deseja analisar, de forma que a base de dados é dividida de acordo com a variável selecionada” (SALVATI, 2017, p. 39).

Esse tipo de análise consiste no “[...] cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas” (SALVATI, 2017, p. 12).

Para processar a AFC, o *software* realiza “[...] o cálculo das frequências e os valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do corpus, a partir da frequência pré-definida; e a execução da análise fatorial de correspondências (AFC) numa tabela de contingência que cruza as formas ativas e as variáveis” (SALVATI, 2012, p. 39).

Ao submeter o corpus a esse tipo de análise, é necessário delimitar as variáveis e modalidades desejadas. No caso da análise realizada na presente tese, a variável escolhida envolveu o local de atuação profissional – escola, NRE ou SME – uma vez que todos pertencem ao mesmo grupo enquanto profissionais da RME de Curitiba.

Constatamos que ao processar a AFC, os gráficos gerados pelo *software* Iramuteq podem apresentar difícil visualização em decorrência do número de palavras utilizadas. Nesse caso, é possível delimitar as palavras de acordo com a frequência ou a classe e marcar a opção para evitar a sobreposição (SALVATI, 2017). Para considerar a totalidade, é preciso analisar os dois gráficos que o *software* gera na AFC, pois “[...] o primeiro contém as formas e o segundo as modalidades das variáveis. Para analisar devemos fazer uma sobreposição” (SALVATI, 2017, p. 43). A apresentação dos dados que foram submetidos ao *software* Iramuteq e posteriormente analisados serão discutidos nos capítulos 4 e 5 da presente tese.

Após as considerações a respeito da escolha do método e do caminho percorrido para a realização dessa pesquisa, no próximo capítulo iremos aprofundar os conceitos sobre a Teoria das Representações Sociais, uma das bases epistemológicas escolhidas para esse trabalho, enfatizando a abordagem societal estudada por Willem Doise (2002).

## 2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo apresentamos o marco teórico voltado à Teoria das Representações Sociais, conceituamos alguns fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam a construção dessa tese. O caminho percorrido nesse estudo toma o fenômeno das representações sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001, 2009, 2017; ARRUDA, 2002), apresenta conceitos para a compreensão da grande teoria e suas diferentes abordagens (ABRIC, 2000; MARKOVÁ, 2017a; JODELET, 2001; ALMEIDA, 2009).

Na sequência, especifica a abordagem societal, a qual define a análise da presente tese. Willem Doise (2001, 2011) é o precursor dessa abordagem que nos possibilitou a análise sociológica das representações sociais por meio da identidade, tanto individual quanto social.

### 2.1 FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CRIAÇÃO DA TEORIA

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu em meados da década de 1960, idealizada por Serge Moscovici, com base em seus estudos no Doutorado em Psicologia Social, na década de 1950, na França. A obra "*La psychanalyse, son image et son public*", publicada no ano de 1961 representa o estudo pioneiro de Moscovici sobre as "[...] maneiras como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França" (DUVEEN, 2015, p. 9).

O desenvolvimento da TRS tem sua base nos estudos de Serge Moscovici (1961) os quais dialogaram com a antropologia, sociologia e psicologia, com o objetivo de ampliar os estudos em psicologia social naquela época. Moscovici (2012; 2015) ao desenvolver o conceito de representação social, destaca as singularidades de determinado grupo social, pois as representações são:

[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...] é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de 'coletivo' (MOSCOVICI, 2015, p. 49. Grifos do autor).



Com base nessa concepção, Moscovici<sup>25</sup> (1961) “[...] renovou a análise, insistindo sobre as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Dessa forma, a TRS possibilita analisar os fatos sociais como significações oriundas dos conceitos presentes no senso comum (JODELET, 2011). Para Moscovici (1978, p. 26) a representação social é uma “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

O caminho traçado pela teoria idealizada por Serge Moscovici (1961) proporcionou a análise sobre o indivíduo e sua relação com a sociedade, pois o contexto em que o indivíduo está inserido precisa ser analisado, não pode ser estudado isoladamente, uma vez que, a representação social é estruturada a partir do contexto e do grupo em que o sujeito está inserido, pois “[...] a relação indivíduo-sociedade é indissolúvel” para o estudo das Representações Sociais (ENS; BEHRENS, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, Costa e Almeida (1999, p. 254), destacam que Moscovici<sup>26</sup> (1989) exemplifica como representação, ela “[...] é uma construção do indivíduo, mas sua origem é social, e mais, seu destino também é social”, complementam que “[...] o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem” (p. 254).

Partindo da ideia que as representações sociais “[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, e que representam “[...] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 21-22), o estudo de como ocorre a elaboração de uma representação necessita considerar os fatores sociais que recaem sobre ela, além de articular esse contexto com o processo cognitivo, da linguagem e da comunicação, reverbera na conexão das relações sociais e essa representação (JODELET, 2001).

---

<sup>25</sup> MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitary de France, 1961.

<sup>26</sup> MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux Représentations Sociales. In: JODELET, D. (Org.), *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France, 1989.

De tal modo, Spink (2013, p. 95) assevera que no campo de estudo das representações sociais entrelaçam-se dois debates:

No primeiro debate, as representações emergem como uma modalidade de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo debate, emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados.

A autora ressalta que as representações sociais “[...] enquanto conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não poderiam ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo” (SPINK, 2013, p. 95), ou seja, é preciso considerar o contexto em que elas são elaboradas e ter por base as interações sociais.

Ao idealizar a TRS, um dos alicerces a que Moscovici recorreu foi ao conceito de representações coletivas proposto por Émile Durkheim<sup>27</sup> (1858-1917). A ideia de que as representações coletivas “[...] se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças” (MOSCOVICI, 2015, p. 49), perpassa a TRS, uma vez que o uso o termo “social” ao invés de “coletivo” tem por base que o conceito de representações “[...] são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (p. 49).

Nesse sentido, como esclarece Duveen (2015, p. 15):

[...] as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas. Ao contrário, a partir dessa perspectiva, é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida, daí sua insistência, tanto em discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim.

Chaib e Loureiro (2015, p. 364) complementam essa questão ao afirmarem que:

Um dos aspectos mais interessantes da teoria das representações sociais é o fato de que essa teoria considera o importante papel da mídia na formação e na difusão do conhecimento social. Isso é o que distingue a teoria das representações sociais de Moscovici da teoria das

---

<sup>27</sup> DURKHEIM, E. *Pragmatism and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.  
 DURKHEIM, E. Individual and collective representations. In: DURKHEIM, E. *Sociology and Philosophy*. Nova York: Free Press, 1974.  
 DURKHEIM, E. *Textes*. Vol 2. Paris: Ed. De Minuit, 1975.

representações coletivas de Durkheim, na qual a teoria das representações sociais é inspirada.

O conceito de representação coletiva expõe a ideia que a sociedade funciona quando “[...] seus membros partilham de uma visão de mundo determinada” (LAHOU, 2011, p. 70). Ao ter como princípio a concepção de representação coletiva, Moscovici abarca na TRS as especificidades de cada grupo social, ou como Ribas (2017, p. 65) apresenta “[...] as representações não são unânimes e tampouco imutáveis”.

Nesse sentido, a elaboração, o conteúdo de uma representação social é influenciada pelo contexto em que o sujeito está inserido, imbricado por ideologias, crenças e ideias comuns a um determinado grupo, pois as representações “[...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum” (MOSCOVICI, 2015, p. 58). Ao explicitar a ideia de representação social, Lahlou (2011, p. 71) afirma ser essa

[...] uma estrutura que liga, que permite ‘a interpenetração das consciências’, como o totem materializa a consciência do grupo. Esta ideia é o germe de uma noção chave que a psicologia social saberá retomar e desenvolver: o papel dinâmico da representação social, objeto comum, comunicativo e socializante (Grifo do autor).

Além do aporte de Durkheim<sup>28</sup> (1858-1917), Moscovici apoiou-se nos referenciais de Lévy-Bruhl (1857-1939), Piaget (1896-1980) e Freud (1856-1939) (COSTA; ALMEIDA, 1999; MARKOVÁ, 2006). Os estudos em antropologia de Lévy-Bruhl<sup>29</sup>(1925/1926), influenciaram Moscovici (2015) na estruturação da Teoria das Representações Sociais, a partir de alguns pontos elencados no Quadro 4.

Esclarece Moscovici (2001) que Piaget<sup>30</sup> (1932, 1972) “[...] explorou o amplo domínio das representações ou dos julgamentos morais e permanece fiel às convicções de Durkheim, relativas à sua natureza social e mesmo à sua própria estrutura” (MOSCOVICI, 2001, p. 54).

---

<sup>28</sup> DURKHEIM, E. *Pragmatism and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

DURKHEIM, E. Individual and collective representations. *In*: DURKHEIM, E. *Sociology and Philosophy*. Nova York: Free Press, 1974.

DURKHEIM, E. *Textes*. Vol 2. Paris: Ed. De Minuit, 1975.

<sup>29</sup> LÉVY-BRUHL, L. *How natives think*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1925/1926.

<sup>30</sup> PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1932.

PIAGET, J. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF, 1972.

Quadro 4 – Influências de Lévy-Bruhl na Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici (2015).

Pontos dos estudos de Levy-Bruhl	Influência na TRS – Moscovici (2015)
Caráter holístico	“[...] não podemos atribuir uma crença ou categoria isolada a um indivíduo ou a um grupo. Desse modo, toda ideia, ou crença, pressupõe grande número de outros com os quais forma uma representação total [...] O holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e cada crença depende de suas conexões com outras crenças e ideias” (p. 183)
Prerrogativas cognitivo-afetivas	“[...] ao descrevermos os diferentes tipos de crenças, deixamos de lado a questão de se necessitamos, para classificá-las, saber se elas são intelectuais ou cognitivas e as juntamos apenas de acordo com sua conexão e sua aderência a uma sociedade ou cultura específicas” (p. 183) “Todos os símbolos presentes e ativos em uma sociedade obedecem tanto à lógica do intelecto quanto à lógica das emoções [...] não devemos hesitar [...] em tratar representações como construções intelectuais de pensamento, embora relacionando-as às emoções coletivas que as acompanham, ou que elas despertam” (p. 183-184).
Linguagem e comportamento	“[...] é aconselhável procurar por essas representações entre os aspectos mais triviais da linguagem e do comportamento [...] a fim de descobrir sua eficácia e seu sentido” (p. 184). “[...] uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas – o que é invisível ou está ausente dessas coisas” (p. 184).
Representações Coletivas	“[...] todas as representações coletivas possuem a mesma coerência e valor. Cada uma possui sua originalidade e sua própria relevância, de tal modo que nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais” (p. 185).

Fonte: A autora, com base em Moscovici (2015, p. 183-185).

Moscovici (2015, p. 190) ao apontar as aproximações entre os estudos de Piaget<sup>31</sup> e Lévy-Bruhl<sup>32</sup>, afirma :

<sup>31</sup>PIAGET, J. *The Principles of Genetic Epistemology*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1970/1972.

PIAGET, J. *Sociological Studies*. Londres: Routledge, 1965/1995.

PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1926/1929.

<sup>32</sup>LÉVY-BRUHL, L. *How natives think*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1925/1926.

LÉVY-BRUHL, L. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: PUF, 1951.

Piaget foi, se não o discípulo, ao menos esteve muito íntimo ao pensamento de Lévy-Bruhl, tanto em seu método, como em sua psicologia. Sem exagero, pode-se dizer que a psicologia das representações 'primitivas' estabelecida pelo pensador francês é repetida na psicologia das representações das crianças (por exemplo, no animismo infantil, no realismo intelectual etc.) que devemos ao psicólogo suíço. Em outras palavras, o que um descobriu nas representações públicas das sociedades 'exóticas', o outro redescobriu, de maneira transposta, nas representações supostamente privadas das crianças suíças. Piaget, contudo, distanciou-se de Lévy-Bruhl (e se aproximou de Durkheim e Freud) quando ele imaginou uma evolução contínua estendendo-se dessas representações 'pré-lógicas' da criança, para as representações mais lógicas e individuais do adolescente (Grifos do autor).

A contribuição de Freud<sup>33</sup> (1908, 1924) para a TRS voltou-se para questões que envolvem a influência social sobre o indivíduo. Moscovici (2001, p. 58) argumenta que Freud “[...] desvela o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa”, ou seja, apresenta “[...] por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível consciente ao inconsciente” (p. 58).

A Teoria das Representações Sociais teve outras influências além das descritas aqui brevemente, pois como afirma Farr (2013, p. 38) “[...] Moscovici não desenvolveu sua teoria num vázio cultural”. Outros teóricos embasaram a TRS, pois

A história que leva a uma teoria é, ela mesma, uma parte dessa teoria. A teoria das representações sociais se desenvolveu dentro desse pano de fundo e dentro de um número ainda maior de pesquisas que trouxeram contribuições para ela e a aprofundaram. São elas que, com razão, nos permitem apreciar melhor, retrospectivamente, a escolha de precursores e o significado de seu trabalho. (MOSCOVICI, 2015, p. 213-214).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais apresenta conceitos e abordagens que oportunizam a compreensão desse campo de pesquisa. A seguir, serão discutidos alguns conceitos e apresentadas as abordagens da grande teoria.

## 2.2 CONCEITOS E ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A grande indagação da TRS, de acordo com Moscovici (2015) é compreender o surgimento das ideias do sujeito, elemento fundamental para a elaboração das

---

<sup>33</sup> FREUD, S. “Some Points in a Comparative Study of Organic and Hysterical Paralysis”. *Collected Papers*. Londres: Hogarth Press, v. 1, p. 2-17, 1924.  
 FREUD, S. “On the Sexual Theories of Children”. *Standard Edition*. Londres, t. 9, p. 209-226, 1908.

representações sociais. Esse processo de construção perpassa pelas “[...] definições partilhadas de um mesmo grupo” (JODELET, 2001, p. 21), o que acarreta na elaboração do consenso de realidade para aquele determinado grupo.

Nesse sentido, a construção desse processo está imbricada ao conceito de “**senso comum**”, que na TRS está relacionado aos componentes presentes no contexto em que o indivíduo se encontra, sejam eles ideológicos, informativos, opiniões, crenças, entre outros. Para conceituar representação social Jodelet (2001, p. 22) argumenta que ela é considerada “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Marková (2017a, p. 105) esclarece que o senso comum “[...] constitui uma parte considerável dos pensamentos, das atividades e das comunicações na vida diária”. A autora afirma que Moscovici e Hewstone<sup>34</sup> (1983) distinguem de duas formas de senso comum: o conhecimento em primeira mão – que engloba imagens, metáforas e linguagem cotidiana no processo de construção da comunicação comum – e o conhecimento em segunda mão – que seria o novo senso comum, produzido por meio da transformação do conhecimento científico em senso comum (MARKOVÁ, 2017).

A TRS parte da “[...] premissa de que de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo” (ARRUDA, 2002, p. 129-130). Esses universos são complementares, pois cada um tem seu propósito e “[...] constituem dois lados da mesma moeda, e podem evidenciar um conflito entre essas diferentes formas de conhecimento” (PASSADOR; NOVAES, 2021, p. 190).

A dualidade de universos que a TRS perpassa oportuniza “[...] operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e diversidade, constituindo-se no que Moscovici denominou de universo consensual, como uma das formas móveis de conhecer e se comunicar. A outra, refere-se ao universo reificado, ou seja, o científico” (DONATO, 2017, p. 75). De acordo com Arruda (2002, p. 130) “[...] o universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço

---

<sup>34</sup> MOSCOVICI, S; HEWSTONE, M. Social representations and social explanations: From thw ‘naïve’ to the “amateur” scientist. In: HEWSTONE, M. (Org.) *Attribution Theory: Social and functional extensions*. Oxford: Basil Blackwell, 1983, p. 98-125.

científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”. Assim, as representações sociais, de maneira geral, são elaboradas no universo consensual, ao considerarem a perspectiva que as duas esferas – **consensual e reificada** – não são estanques.

Nesse viés, Arruda (2002, p. 130) argumenta que

[...] a visão corrente de que no universo consensual aparentemente não há fronteiras, todos podem falar de tudo, enquanto no reificado só falam os especialistas. De acordo com ele, seríamos todos sábios amadores, capazes de opinar sobre qualquer assunto numa mesa de bar, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê.

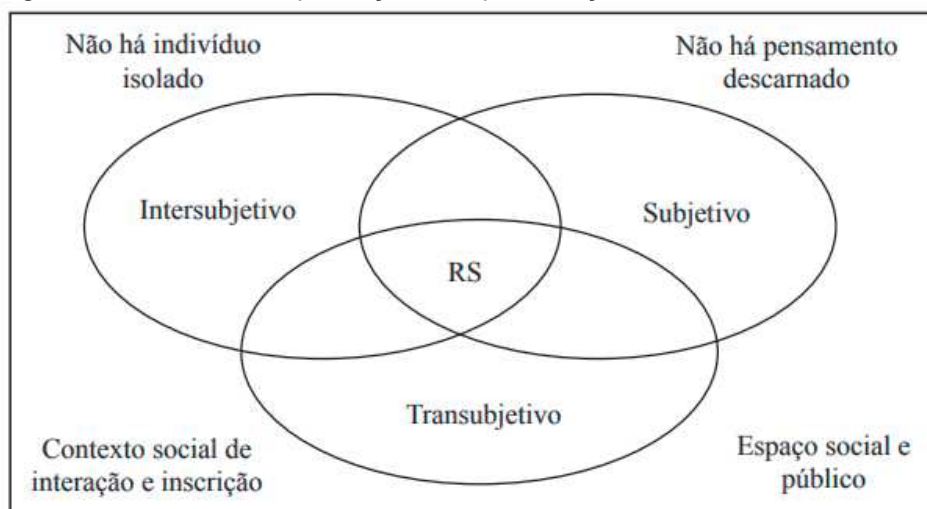
Refletir acerca da “[...] definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o movimento de interação entre as pessoas” (COSTA; ALMEIDA, 1999, p. 253), ou seja, é considerar que essa interação acontece na esfera social, em que a **comunicação** é a principal ferramenta para viabilizar esse processo compartilhado de construção entre o grupo. A partir da interação, podemos afirmar que as representações sociais “[...] são múltiplas, e tantas quanto forem as opiniões de onde fluem, desvelam a sociedade tal como ela é percebida por seus agentes” (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 39)

Nessa perspectiva, Moscovici (2015, p. 46) argumenta que “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, pois, uma representação tem duas faces: a icônica e a simbólica e “[...] iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (p. 46). Dessa forma, as representações sociais são prescritivas, uma vez que “elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2015, p. 36). Essa força que Moscovici destaca está relacionada com a convivência em sociedade, responsável por idealizar as duas faces da representação, uma vez que:

[...] todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

A conexão das representações sociais ao processo de comunicação se dá na estruturação da representação, pois ela é “[...] uma forma de compreensão sobre a realidade/experiência vivida e os meios de ação sobre ela” (DONATO; NAGEL, 2020, p. 1218). Nesse sentido, Jodelet (2009) compreende que a análise de representações produzidas pelos indivíduos/grupos perpassa três esferas ou universos de pertença dessas representações, as quais envolvem os níveis subjetivo, intersubjetivo e transobjetivo (Figura 7).

Figura 7 – As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

Ao refletir acerca da constituição das representações sociais com base nas três esferas propostas por Jodelet (Figura 7) e o processo de constituição identitária, tendo como pressuposto que as RS possuem a função identitária, expressa-se as relações entre os universos subjetivo, intersubjetivo e transobjetivo, alicerçadas no contexto social, na influência que cada um exerce sobre o outro uma vez que, para esse processo acontecer, o sujeito está inserido num espaço social e público de maneira coletiva, não isolado do contexto.

Nesse movimento, o processo de comunicação integra-se aos processos de **objetivação** e **ancoragem**. Esses processos são indissociáveis, pois ao mesmo tempo que o indivíduo ancora um conceito, ele objetiva por meio da reprodução/comunicação desse conceito. A ancoragem, para Moscovici (2015, p. 61) é “[...] classificar e dar nome a alguma coisa”, ou seja, está relacionada ao processo de categorização do conhecimento pelo indivíduo a partir daquilo que já faz parte da sua natureza.



De acordo com Mesquita e Almeida (2009, p. 41) a “[...] objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens. É o processo, por meio do qual, noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível”. Assim, a objetivação é a materialização daquilo que ainda é abstrato para o indivíduo, “[...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71-72). A interrelação entre os dois movimentos – ancoragem e objetivação – acontece ao mesmo tempo em que um “[...] novo conhecimento é relacionado à conceitos já conhecidos no processo cognitivo, ele torna-se familiar e passa a conceber novas tessituras, fazendo com que os dois processos ocorram concomitantemente” (ENS; NAGEL; WITHERS, 2021, p.1021). Nesse sentido, Ribas (2017, p 77-78) ressalta que

[...] para esclarecer a maneira como determinado objeto ou fenômeno é representado, precisamos interpretar a formulação dessa representação, ou seja, para apreender uma representação, é necessário decodificar os processos de objetivação e ancoragem que dela fazem parte. Para tanto, é imprescindível considerar o contexto no qual o agente que representa está inserido. Toda representação sofre influência do seu meio social, econômico, político e cultural. Dessa forma, é necessário considerar os efeitos que o contexto provoca na formulação de determinada representação.

Reiteramos ainda que a base para a comunicação é a **linguagem** e, a partir dela é que o contato com palavras, imagens e ideias é estruturado e integrado nas atividades individuais e sociais. A linguagem é a forma estabelecida socialmente para comunicar-se, entretanto até chegar na externalização da ideia por meio da linguagem, o conhecimento estruturado perpassa pela **subjetividade**, pois de acordo com Seidmann (2015, p. 347. Tradução nossa) “[...] as posições subjetivas são produtos da construção de conhecimentos sobre o mundo ou sobre si mesmas, mas em sua relação com os outros. Este conhecimento é abordado em termos de representações sociais”<sup>35</sup>. Ainda nessa perspectiva, recorreremos à Placco e Souza (2015, p. 43) para definir subjetividade como

---

<sup>35</sup> Tradução nossa do original: “[...] las posiciones subjetivas son producto de la construcción de conocimientos sobre el mundo u sobre sí mismos, pero en su relación con otros. Esos conocimientos se abordan en términos de representaciones sociales”

[...] característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

De acordo com Donato (2017, p. 77), “[...] as RS ultrapassam a valorização apenas do sujeito ou do objeto puramente, pois trata-se de um fenômeno que pertence ao intersubjetivo, se colocando no centro do eixo individual-social”. Ela é subjetiva, conforme explica Guareschi (2000, p. 250), uma representação social “[...] possui uma dimensão individual na medida em que ela necessita ancorar-se em sujeitos para que possa ser entendida como existente”. Entretanto, o autor destaca que a representação social “[...] está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita ‘perpassar’ pela sociedade, existir em um certo nível de generalização” (p. 250. Grifo do autor), ou seja, a diferenciação entre a representação social e a representação mental está na concretização dos fenômenos sociais, por meio das relações estabelecidas. Em síntese, a Figura 8 ilustra os conceitos aqui discutidos para a apreensão das representações sociais.

Figura 8 – Conceitos necessários à compreensão da TRS



Fonte: A autora (2021).

Os conceitos apresentados embasam, além da TRS, as relações constituintes do processo identitário, pois conforme Jodelet (2009, p. 705) destaca, quando

discutimos acerca do sujeito, discute-se o “[...] pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros”, processos que estão interligados à construção contínua da identidade.

Evidenciamos em relação à ideia de conceituação da TRS, as funções das representações sociais descritas por Abric (2000): a função de saber, a função justificadora, a função de orientação e a função identitária (QUADRO 5).

Quadro 5 – Funções das Representações Sociais segundo Abric (2000).

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Função de Saber	<p>“[...] elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integram num quadro assimilável e compreensível para eles próprios” (p. 28-29)</p> <p>- As RS possibilitam entender a realidade, elas elucidam o saber prático – senso comum.</p>
Função Identitária	<p>“as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e valores socialmente e historicamente determinados (MUGNY; CARUGATI, 1985, p. 183 <i>apud</i> ABRIC, 2000, p. 29)</p> <p>- As RS são determinantes na formação da identidade, tanto individual quanto social.</p>
Função de Orientação	<p>“O sistema de pré-codificação da realidade constituído pela representação, é, de fato, um guia para ação” (p. 29).</p> <p>“[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (p. 30).</p> <p>- As RS são orientadoras em relação a comportamentos e práticas, de acordo com o contexto que o sujeito está inserido.</p>
Função Justificadora	<p>“A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles” (p. 30).</p> <p>- As RS justificam comportamentos e atitudes adotadas pelo sujeito/grupo em relação a outro.</p>

Fonte: A autora, com base em Abric (2000).

A partir da grande teoria, quatro abordagens, resultantes de estudos e pesquisas sobre a TRS contribuem para os estudos e pesquisas sobre o processo de elaboração e construção das representações sociais: abordagem processual, abordagem estrutural, abordagem societal e abordagem dialógica. Mesmo que cada

uma presente especificidades em sua gênese, todas perpassam o fundamento essencial da TRS: a comunicação, pois de acordo com Blin (1997, p. 70. Tradução nossa) “[...] a pluralidade de abordagens do conceito e dos significados que veicula [...] essa variedade definidora permite sua mobilização na articulação de diferentes níveis de explicação<sup>36</sup>”. As quatro abordagens que surgiram a partir da TRS são elencadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Abordagens da Teoria das Representações Sociais

ABORDAGEM	PERCURSOR
Processual	Denise Jodelet
Estrutural	Jean-Claude Abric
Dialógica	Ivana Marková
Societal	Williem Doise

Fonte: A autora (2021).

A abordagem processual – também chamada de sociogenética ou cultural – é a abordagem vinculada às pesquisas de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Essa abordagem visa compreender o processo de construção e elaboração das representações sociais a partir da interpretação e integração dos fatores sociais e culturais pelo sujeito. De acordo com Ribeiro e Antunes-Rocha (2016, p. 408) “[...] nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas à fundo, tendo em vista três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da RS: a informação, o campo e a atitude”.

Os estudos de Jean-Claude Abric e Flament sobre a abordagem estrutural são pautados no conteúdo das representações sociais, no que tange à sua estrutura e dinâmica. A partir dessa abordagem foi criada a Teoria do Núcleo Central, em que a representação é composta por um sistema central, responsável pela matriz da representação social e um sistema periférico, que origina a parte operacional e concreta da representação. A dinâmica entre esses sistemas estabelece a representação social, conforme o contexto histórico, simbólico e individual do sujeitos que pertencem a determinado grupo.

---

<sup>36</sup> Tradução do original “La pluralité d'approches de la notion et des significations qu'elle véhicule [...] cette variété définitoire autorise sa mobilisation dans l'articulation de différents niveaux d'explication.”.

A perspectiva dialógica das representações sociais pesquisada por Ivana Marková<sup>37</sup> (2006) tem como fundamento o estudo da relação da linguagem e da comunicação com as representações sociais. Dessa forma, a abordagem dialógica “[...] assume a dialogicidade como condição *sine qua non* da mente humana” (NOVAES; ORNELLAS; ENS, 2017, p. 1007).

A abordagem societal – também conhecida como sociodinâmica – proposta por Willem Doise, perpassa pela esfera das relações sociais, a partir do “princípio da homologia estrutural em que as questões relacionadas ao poder e da dominação social influenciam diretamente no senso comum” (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 408). Na sequência, essa abordagem será explicitada para compreensão dos estudos propostos na presente tese.

Vale destacar que as diferentes abordagens não anulam uma a outra, apenas realizam estudos de representações sociais a partir de perspectivas diferentes e também se complementam.

### 2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ABORDAGEM SOCIETAL

Ao refletirmos acerca das representações sociais em uma perspectiva societal, faz-se necessário compreender alguns conceitos que estabelecem as relações sociais e influenciam diretamente na constituição da identidade, tanto individual quanto grupal.

O estudo de representações sociais na abordagem societal envolvem a compreensão dos “[...] sistemas cognitivos, acessados no nível individual, no estudo dos sistemas relacionais e societais” (ALMEIDA, 2009, p. 724). Aspecto que nos mostram as representações sociais presentes na concepção ideológica do indivíduo, salientam o processo de tomada de decisão e sua relação ao contexto em que se encontra, o que interfere diretamente nas relações sociais. Nesse sentido, corroboramos com Mesquita e Almeida (2009, p. 39), quando essas afirmam que:

---

<sup>37</sup> MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Na sociedade, as representações sociais acontecem de forma dinâmica, no movimento de interação entre sujeitos, na cultura onde estão inseridos. A partir da inserção no todo social, constroem suas representações que têm uma finalidade prática e são usadas para construir uma realidade, em indivíduos que pensam no seio de sociedades pensantes.

O campo que influencia a construção da representação social é denominado por Doise (2011) de metassistema. Para o autor “[...] o metassistema é composto por normas sociais e em diferentes áreas do pensamento do adulto os princípios de organização do metassistema podem variar [...] em uma mesma pessoa, diferentes metassistemas podem intervir” (p. 124). Nesse viés, o metassistema é responsável pela organização das constantes sociais e organiza as elaborações cognitivas. Com base nessas regulações sociais é que o sujeito elabora uma representação social, pois “[...] a motivação para a elaboração de uma representação social está numa vontade de compreensão e de apropriação do entorno social” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 144).

Assim, compreender o processo que envolve as constantes sociais faz com que as pessoas estejam “[...] conscientes de que existem regras a ser respeitadas de ambos os lados” (VALENTIM, 2009, p 324), pois “[...] quando entramos em relações com outras pessoas temos que assumir que existem regras” (p. 325). Dessa forma, as representações sociais auxiliam a organizar as relações sociais.

Nessa perspectiva, o senso comum torna-se relativo, pois “[...] o que é senso comum para uns não o é para outros” (VALENTIM, 2009, p. 328), valendo-se da experiência, de acordo com Doise<sup>38</sup> “[...] quando não estamos na situação, não sabemos como as pessoas irão reagir. Mas quando nos comportamos numa situação, fazemos o mesmo que as outras pessoas e isto poderá ir contra as nossas concepções prévias” (p. 328). Essa experiência faz parte da elaboração das atitudes do sujeito, pois, “[...] os comportamentos dos sujeitos são determinados mais pelas representações que eles fazem da situação do que pela situação propriamente dita” (ALMEIDA; DOISE, 2009, p. 67).

Os estudos de Willem Doise embasam-se na Psicologia Experimental, por relacionarem o uso da experimentação aliado a Teoria das Representações Sociais. Além de Doise, Jean Claude Abric e Flament também realizaram pesquisas experimentais (ALMEIDA; DOISE, 2009). As pesquisas experimentais implicam

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida para Xenia Chryssochoou em março de 2009, traduzida e publicada por Joaquim Pires Valentim, em 2009.

[...] um olhar e uma abordagem nova da metodologia experimental: ela focaliza os fatores cognitivos e simbólicos. Considerar as representações é muito mais que introduzir uma variável suplementar. Trata-se de uma abordagem dos fenômenos que não se interessa exclusivamente pelos fatores e pelos comportamentos diretamente perceptivos, mas que coloca ênfase sobre sua dimensão simbólica, que se centra na noção de **significação** (ABRIC<sup>39</sup>, 1989, p. 188. Grifos do autor, *apud* ALMEIDA; DOISE, 2009, p. 66-67).

Willem Doise buscou uma ruptura com os métodos experimentais tradicionalmente utilizados, pois “[...] o procedimento experimental, apoiado pelo paradigma experimental tradicional – que cristaliza os fenômenos quando são isolados das dinâmicas sociais mais complexas – tem tendência a ativar uma representação empobrecida da realidade social” (DOISE<sup>40</sup>, 1982, p. 27 *apud* ALMEIDA; DOISE, 2009, p. 75). O uso de métodos experimentais na Psicologia Social, conforme aludem Almeida e Doise (2009, p. 76), possibilita “[...] os estudos das representações das relações sociais entre grupos”.

Nesse sentido, confirmamos que por meio das interações sociais, podem surgir operações cognitivas, uma vez que os “[...] instrumentos cognitivos são construídos nas interações sociais [...e] há uma apropriação individual dos instrumentos cognitivos socialmente construídos” (ALMEIDA, DOISE, 2009, p. 76), assegurando que “[...] os progressos individuais resultam de uma interação social” (p. 76).

A abrangência do conceito de representações sociais nesse contexto a partir das relações sociais influencia diretamente nas atitudes dos sujeitos. Pela reflexão de que a atitude “[...] trata-se sempre de uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social dada” (DOISE, 2001, p. 189), podemos dizer que a atitude está vinculada aos valores sociais. Nesse sentido, a TRS contribui para a integração “[...] de sistemas individuais de atitudes aqueles que tratam dos sistemas sociais de relação” (p. 189).

Para compreender a relação entre a atitude e a representação social, os conceitos de objetivação e ancoragem estão presentes no processo. De acordo com Doise (2001, p. 190) “[...] a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa”, associa que podemos “[...]

---

<sup>39</sup> ABRIC, J-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 187-203.

<sup>40</sup> DOISE, W. *L'Explication em Psychologie Sociale*. Paris: PUF, 1982.

mesmo pensar que a noção de atitude, a disposição inscrita no indivíduo, por sua ampla utilização, já é ela mesma o resultado de uma objetivação” (p. 190). Do mesmo modo, na perspectiva societal o processo de ancoragem “[...] consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (DOISE, 2001, p. 190), logo ao ancorar, o sujeito estabelece relações entre o universo psicológico (individual) e o universo sociológico (grupo/coletivo).

Ao explicar as representações sociais na abordagem societal, Doise (2011, p. 193) recorre a conceitos da sociologia propostos por Pierre Bourdieu<sup>41</sup> (1979), pois “[...] as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes”. Para analisar as RS nessa perspectiva, é preciso considerar que

[...] de um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2011, p. 193).

A perspectiva de análise das representações sociais pela abordagem societal tem em seu eixo o processo de ancoragem, visto a partir da função justificadora de uma representação, por meio da antecipação das representações, quando existe “[...] a necessidade de se estudar as dinâmicas representacionais exatamente onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas justificadas e antecipadas por aquelas” (ALMEIDA; DOISE, 2009 p. 77). Dessa forma, a ênfase no processo de ancoragem se dá em virtude de que “[...] as representações se constroem em função das inserções sociais dos indivíduos e, ao mesmo tempo, elas modulam as relações sociais entre esses mesmos indivíduos” (DESCHAMPS, MOLINER, 2014, p. 140).

De acordo com Deschamps e Moliner (2014, p. 141. Grifos dos autores), Doise (1992) assevera que o processo de ancoragem se distingue em três formas:

---

<sup>41</sup> BOURDIEU, P. *La distincion, critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.



- A *ancoragem psicológica* corresponde à imbricação das representações em crenças de ordem geral, às quais os indivíduos aderem mais ou menos. Neste quadro, as variações observadas nas representações dependem do nível de adesão dos indivíduos nessas crenças [...]
- A *ancoragem sociológica* corresponde à inserção das representações nos grupos sociais. Trata-se do “vínculo entre representações sociais e pertencas ou posições sociais (DOISE, 1992, p. 189). Supõe-se então que a pertença dos indivíduos a um mesmo grupo implica experiências e interesses relativamente comuns e, por conseguinte, opiniões e crenças partilhadas. As variações observadas nas representações dependem então das inserções sociais dos indivíduos. [...]
- A *ancoragem psicossociológica* diz respeito à imbricação das representações nas dinâmicas sociais. Neste quadro, as variações observadas nas representações dependem ao mesmo tempo das especificidades dos grupos, mas também das divisões “posicionais e categoriais próprias a um dado campo social” (DOISE, 1992, p. 191). Este tipo de ancoragem supõe que a representação de um objeto dependa simultaneamente da posição do grupo diante deste objeto (apostas, interesse, experiência etc.), mas também das interações deste grupo com outros grupos sociais. Para Doise, estudar a ancoragem psicossociológica das representações equivale, portanto, a estudar “a intervenção das divisões e antagonismos entre grupos na organização das representações sociais (DOISE, 1992, p. 192).

As relações entre os grupos definem o conteúdo das representações, uma vez que esse conteúdo “[...] serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo” (ALMEIDA; DOISE, 2009, p. 77).

O estudo a respeito dos processos que constituem a identidade e as relações sociais dos indivíduos, por meio da TRS, de acordo com Almeida (2009), recorrem a quatro níveis de análise: os processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais. Esses níveis de análise buscam articular a esfera individual com a esfera social.

Os processos intraindividuais analisam o indivíduo e o seu contexto, analisando “[...] como os indivíduos organizam suas experiências com o seu meio” (ALMEIDA; DOISE, 2009, p. 78), os processos interindividuais e situacionais, concentram-se nos sistemas de interação e nas dinâmicas sociais, tendo nesses sistemas as explicações para a organização dessas dinâmicas.

Outro processo elencado, denominado de processos intergrupais, consideram a posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais e a sua relação com os processos já descritos anteriormente, ao analisar as relações sociais. Enfim, os processos sociais, envolvem as representações, crenças e costumes presentes

nas normas sociais, uma vez que dão o significado aos comportamentos do indivíduo, geram o que torna os grupos sociais diferentes entre si (ALMEIDA, 2009).

A análise das RS a partir desses quatro níveis “[...] pauta-se na noção de RS como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 724). Por esse motivo, o estudo dessas relações indica que a abordagem societal fornece uma grande contribuição para o estudo das identidades individuais e coletivas, desde o processo de categorização social até a compreensão da atitude do indivíduo e do grupo. Conforme argumenta Almeida (2009, p. 726)

No processo de categorização social – além da tendência de grupos distintos acentuarem suas diferenças e semelhanças, além da tendência dos grupos de *f* superior marcarem mais claramente a distância em relação aos grupos de *status* inferior ao se avaliarem reciprocamente –, no nível do comportamento, as relações estabelecidas se modificam, com os grupos de menor *status* ou menos consolidados evidenciando uma maior discriminação ao se referirem ao outro grupo.

Para analisar as representações sociais de um grupo por meio da abordagem societal apoiamo-nos no modelo metodológico denominado de “paradigma das três fases” (DOISE, 2002; ALMEIDA, 2009), respaldado nas dinâmicas de comunicação – difusão, propagação e propaganda – elencadas por Moscovici (1961). De acordo com Doise (2002, p 30)

[...] definimos as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos [...] O projeto da psicologia societal não implica apenas em um conhecimento dos problemas pertinentes elaborados pelas outras disciplinas, como a sociologia ou a antropologia, mas também em uma articulação de nossas análises com aquelas mais societais.

Nesse sentido, Palmonari (2009, p. 46) elucida que

[...] para apreender uma RS é necessário articular os estudos das dinâmicas das relações e da comunicação com o estudo dos processos psicológicos que as acompanham. Para apreender a especificidade do aspecto social das representações é necessário estudar a sua função nas dinâmicas das comunicações e das relações sociais.

Esse caminho metodológico apoia-se em três fases, conjecturando uma hipótese específica para cada fase, conforme descreve Almeida (2009, p. 728) demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Modelo tridimensional – O paradigma das três fases

Hipóteses	Fases
A primeira hipótese é que há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as RS se onstroem em relações de comunicação e supõem linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas.	Estudar as RS nessa fase significa indenficar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, trata-se do <i>campo comum das representações sociais</i> .
A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação	Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os princípios organizadores das variações individuais.
A terceira hipótese considera que as RS, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos controem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição.	Nesta fase, a ênfase do estudo das RS recai sobre a ancoragem das diferenças individuais.

FONTE: (ALMEIDA, 2009, p. 728).

Cabe ressaltar que a presente pesquisa se utiliza da abordagem societal para analisar as RS dos coordenadores pedagógicos na perspectiva da constituição identitária profissional. Nesse sentido, a análise valer-se-a das relações individuais e grupais, por meio das representações identitárias, pois “[...] os processos que ocorrem para a elaboração dessas representações identitárias são eles mesmos modulados por outras representações, quer se trate de representações coletivas, de representações do social ou de representações sociais” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 15).

No próximo capítulo serão discutidos conceitos acerca das bases epistemológicas elencadas para esse trabalho: a Teoria da Identidade Social, a Constituição Identitária Profissional e a relação delas com a Teoria das Representações Sociais. Será apresentada a pesquisa do Tipo Estado do Conhecimento sobre o tema constituição identitária.

### 3 DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL: BASES EPISTEMOLÓGICAS RELACIONADAS AO SUJEITO DA PESQUISA

As noções de identidade e de grupos permeiam os estudos da Psicologia Social. Ao refletir sobre o processo de construção da identidade, consideramos que “[...] a identidade não é, pois, aquilo que se é, mas sim um conjunto de características que se sente ter, que se pensa ter, seja em comum com os outros membros de um grupo – e não de outro – seja de forma individualmente diferenciada” (SÁ, 2014, p.10).

Esse capítulo apresenta e relaciona as teorias que, juntamente com a TRS, fundamentam o presente trabalho – a Teoria da Identidade Social (TIS), que tem como precursor Henry Tajfel (1919-1982) e o processo de constituição identitária profissional proposto por Claude Dubar (2005, 2006) – com o processo de elaboração das representações sociais, já discutido no capítulo 2.

Temos como pressuposto que uma das funções das representações sociais é a função identitária, que é refletida nas relações, sejam elas inter ou intragrúps. A representação do grupo “[...] é sempre marcada por uma super avaliação de algumas de suas características ou de suas produções (Mann, 1963<sup>42</sup>; Bass, 1965<sup>43</sup>; Lemaine, 1966<sup>44</sup>) cujo objetivo é de garantir uma imagem positiva do grupo de inserção” (ABRIC, 2000, p. 29). Para iniciar essa discussão teórica, foi realizado um estudo do tipo Estado do Conhecimento como ponto de partida da presente pesquisa.

#### 3.1 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA – UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao definir um determinado objeto de estudo, faz-se necessário conhecer e compreender o que já foi produzido e pesquisado a respeito do tema delimitado. Realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento possibilita mapear um

---

<sup>42</sup> MANN, J. W. Rvals of different rank. *Journal of social psychology*, 61, 5, 11-27, 1963.

<sup>43</sup> BASS, B. M. Personal background and intergroup competitiveness. *Technical report*, 7, contract NONR 624, 165.

<sup>44</sup> LEMAINÉ, G. Inégalités, comparaison et incompatibilité, esquisse d'une théorie de l'originalité sociale. *Bulletin de Psychologie*. 252, XX, (1-2), 1-9, 1966.

campo teórico, uma vez que delinea aportes teóricos e práticos, sinaliza omissões e limites do tema que se pretende pesquisar. Conhecer o que já foi pesquisado a respeito do tema de pesquisa, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p.39)

[...] a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

O estudo do tipo Estado do Conhecimento apresentado nessa tese foi organizado de forma a catalogar os trabalhos encontrados, categorizá-los e realizar uma breve análise com base nas categorias que emergiram. O objetivo dessa análise foi descrever e refletir como a constituição identitária está presente nas pesquisas acadêmicas na área da educação. Os dados gerados subsidiaram a pesquisa de campo realizada com os coordenadores pedagógicos da RME de Curitiba.

A organização desse estudo envolveu uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações<sup>45</sup> da CAPES<sup>46</sup> com o intuito de identificar as pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação sobre Constituição Identitária. Os resumos dos trabalhos encontrados foram submetidos ao *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), que oportunizou visualizar os principais conceitos abordados nos trabalhos. Dos diferentes tipos de análise textual que o *software* IRAMUTEQ oferece, nesse estudo utilizamos a análise de similitude.

A análise de similitude consiste em verificar o grau de conexão entre as palavras. Para o tratamento dos dados gerados, Sá (1996, p. 125) explica sobre três diferentes tipos de estruturação: “[...] a ‘estrela’ em torno de uma noção que se liga a muitas outras; o ‘triângulo’, que liga três noções duas a duas; o ‘círculo’ que liga mais de três noções” (Grifos do autor). Nesse estudo utilizamos a estrela, pois de acordo com o autor “[...] é, obviamente, a estrutura que evidencia de forma mais

---

<sup>45</sup> Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>46</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. (Texto disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>)

flagrante a existência de um elemento organizador, central, ou mesmo mais de um” (p. 125).

Para essa pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, definimos como descritor o termo “constituição identitária” para realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A seguir apresentamos e discutimos os dados coletados para a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

### 3.1.1 Descritor: Constituição Identitária

A partir do descritor “constituição identitária”, foi definido refinar a busca nos entre os anos de 2009 a 2019 e considerar como critério os programas de pós-graduação em educação (Tabela 2), quando encontramos 97 trabalhos, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 2 – Relação de Programas de Pós-graduação e número de trabalhos.

<b>Relação de programas de Pós-graduação em Educação</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Educação	65
Educação (Psicologia da Educação)	12
Educação Ambiental	2
Educação e Contemporaneidade	5
Educação Especial (Educação do individuo especial)	1
Educação Física	3
Educação Matemática	2
Educação Matemática e Tecnológica	1
Educação nas Ciências	2
Educação, Linguagem e Tecnologias.	1
Educação: História, Política, Sociedade.	1
Educação e Diversidade	1
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.	1
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>

Fonte: A autora (2020), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Tabela 3 – Relação do tipo de Programas de Pós-graduação e número de trabalhos

<b>Tipo de programas de Pós-graduação em Educação</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Dissertações – Mestrado Acadêmico	60
Mestrado Profissional	2
Teses	35
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>

Fonte: A autora (2020), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), realizamos a leitura flutuante das informações contidas nos 97 trabalhos e demos início ao processo de categorização.

As categorias de análise foram delimitadas a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. Como a premissa da pesquisa parte da constituição identitária, foram elencadas cinco categorias: formador, professor, gestor, estudante e políticas de formação, conforme demonstra a Tabela 4. A nomenclatura das categorias buscou identificar quem era o sujeito relacionando à constituição de sua identidade. Dos 97 trabalhos encontrados, 21 não contemplavam as categorias elencadas, para esses trabalhos criamos a categoria outros (APÊNDICE G).

Tabela 4 – Distribuição por categoria, após reorganização da pesquisa do Estado do Conhecimento

<i><b>Categorias para análise</b></i>	<i><b>Número de trabalhos</b></i>
Professor	38
Formador	10
Gestor	2
Estudante	15
Políticas de Formação	11
Outros	21
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>

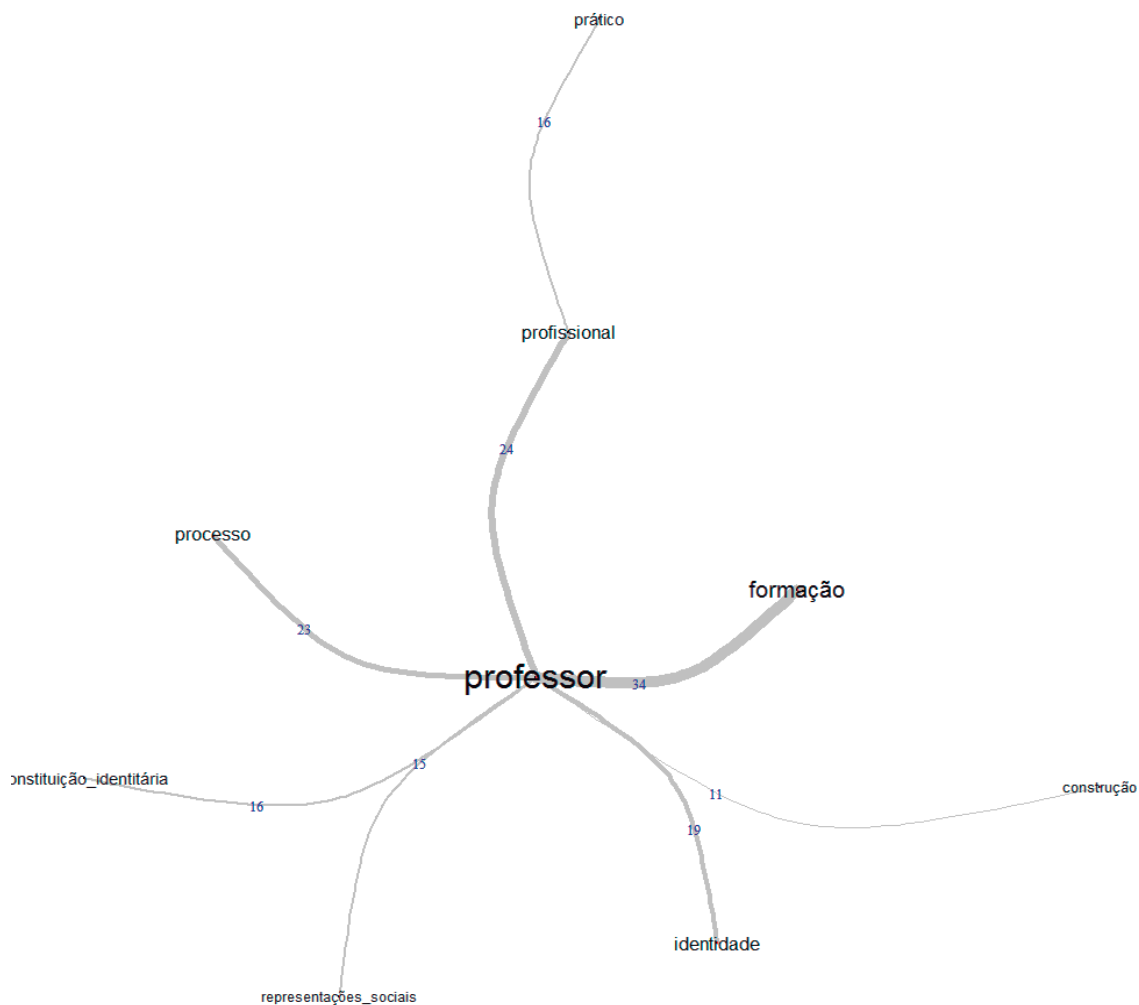
Fonte: A autora (2020) Com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Na categoria denominada “Professor” estão as pesquisas referentes à formação da identidade docente (APÊNDICE B), pois de acordo com Lawn (2001, p. 118),

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

A Figura 9 apresenta a análise de similitude resultante dos 38 resumos dos trabalhos pertencentes a essa categoria. Constatamos na centralidade a palavra “professor” e sua correlação com as palavras “formação” (34), “profissional” (24) e “processo” (23).

Figura 9 - Categoria Professor



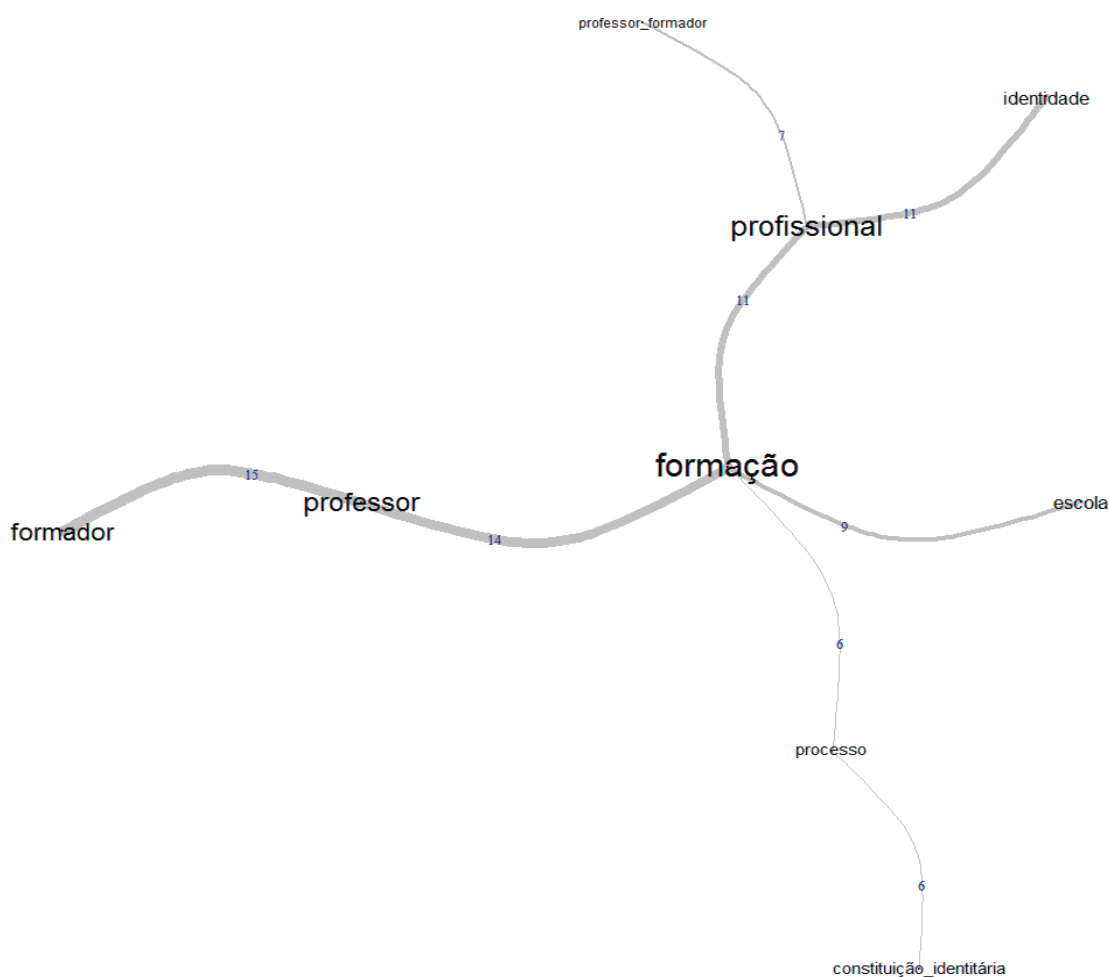
Fonte: A autora (2020), com apoio do *software* IRAMUTEQ (2009).

De acordo com Dotta (2006, p. 82) “[...] a identidade profissional do professor é composta de diversos elementos, passando pela formação inicial e pelos diversos espaços onde a profissão acontece”. Ao pesquisar sobre as representações sociais de professores em processo de formação por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR sobre a (re)constituição da identidade profissional, Borba (2013, p. 118-119) constata que “[...] a forma como se constituíram enquanto profissionais, e como podem e pretendem responder aos anseios do novo cenário educacional, que demanda uma nova profissionalidade, com outras perspectivas e necessidades profissionais e de formação” está diretamente ligada à constituição identitária.



A categoria “Formador” agrupou pesquisas referentes à constituição da identidade do formador, compreendendo como formador o responsável pela formação do professor no contexto escolar. A Figura 10 mostra a análise de similitude organizada a partir dos resumos dos 10 trabalhos que fazem parte dessa categoria (APÊNDICE C).

Figura 10 - Categoria Formador



Fonte: A autora (2020), com apoio do *software* IRAMUTEQ (2009).

Pela leitura do grafo da Figura 10, constatamos duas fortes correlações: a primeira entre as palavras formação e professor (14) e, por conseguinte, professor e formador (15) e a segunda entre formação, profissional (11) e identidade (11). Nessa perspectiva, aludimos duas questões sobre as pesquisas: o primeiro no foco da interação prática do formador, pensando em como a constituição da sua identidade influencia nesse processo. Concordamos com Souza e Placco (2017, p.16) que “[...]”

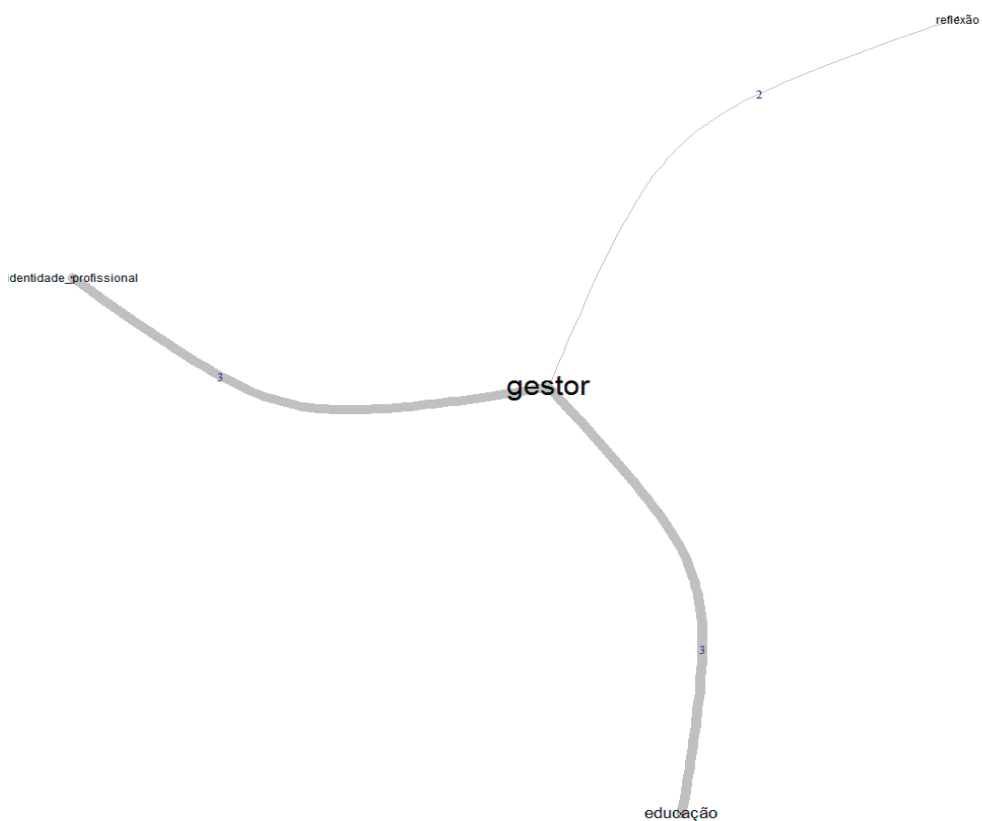
qualquer sujeito que adentre um cenário [...] para exercer a coordenação pedagógica sofrerá a influência de todas [...] as características da escola na constituição de sua ação profissional, do seu modo de pensar, sentir e agir na função”, ou seja, a prática do formador é moldada conforme o contexto em que ele está inserido.

A segunda questão que destacamos está relacionada ao processo de formação do próprio formador. Em sua pesquisa, Oliveira (2015, p. 40) argumenta que “[...] os formadores constroem seus saberes na interface entre o conhecimento pessoal do formador e as informações da situação de formação, cuja incorporação caracteriza a experiência profissional própria dos formadores sobre os quais dialogam com seus pares”, ou seja, o constante processo de formação está imbricado com a constituição identitária do formador.

A Figura 11, intitulada de Categoria Gestor, traz o resultado da análise de similitude dos dois trabalhos que compõem essa categoria (APÊNDICE D). Um dos trabalhos localizados foi a pesquisa de doutorado, intitulada “Projeto de vida e constituição da identidade: um estudo com diretores de escola pública” foi realizado por Delcimar de Oliveira Cunha no ano de 2009, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A outra pesquisa localizada é do ano de 2015, denominada “A constituição da identidade profissional e as relações interpessoais no espaço de trabalho: o olhar do gestor da educação”, idealizada por Luciana Santos Marques, pela Universidade Federal de Goiás.

A categoria foi denominada de acordo com a sistematização dos dados, no entanto, salientamos que o uso da palavra gestor é oriundo de teorias da área de administração. Na perspectiva de utilizar a nomenclatura de diretor escolar, podemos dizer que sobre a identidade do diretor, Paro (2015) apresenta uma reflexão pertinente ao papel do diretor escolar, ao relacionar o termo ao cotidiano da escola. O autor argumenta sobre questões que envolvem conceitos advindos da administração, enfatiza a necessidade de reflexão sobre esses termos na/da educação. Conforme o autor, existem duas pautas de dimensões para o diretor escolar que estão imbricadas, “[...] de um lado a explicitação e a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica e os interesses de seus usuários” (PARO, 2015, p. 109).

Figura 11 - Categoria Gestor

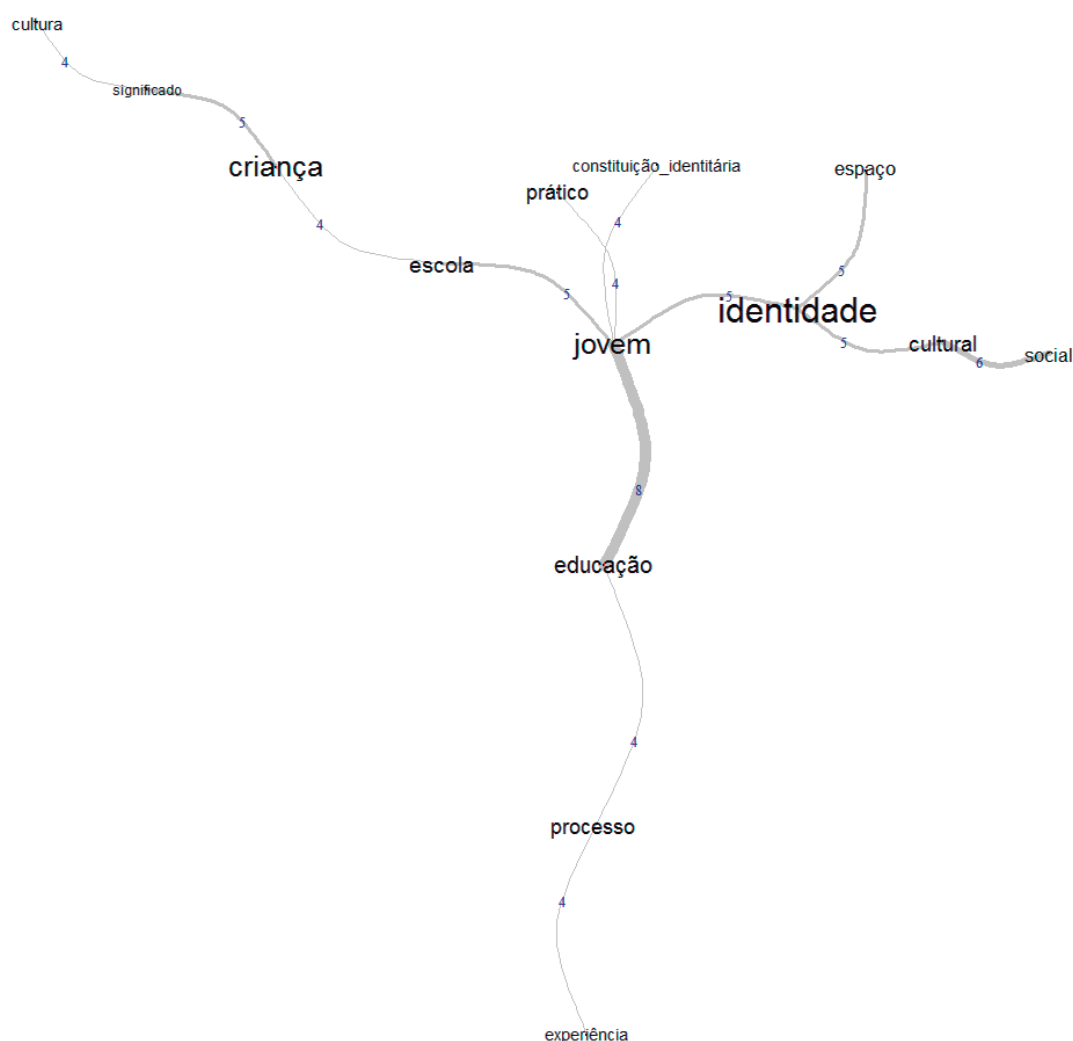


Fonte: A autora (2020), com apoio do *software* IRAMUTEQ (2009).

A categoria Estudante, representada na Figura 12, abarcou 15 pesquisas (APÊNDICE E). Nessa categoria, a palavra identidade tem maior força, seguida pelas palavras jovem, educação, criança e escola.

Os trabalhos que compõem essa categoria perpassam os mais diferentes temas na área da educação, entre eles cultura digital, identidade de gênero, experiência de vida, entre outros temas. Ao considerarmos o processo de construção da identidade, concordamos com Hall (2014, p. 108) que “[...] as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando em constantemente processo de mudança e transformação”.

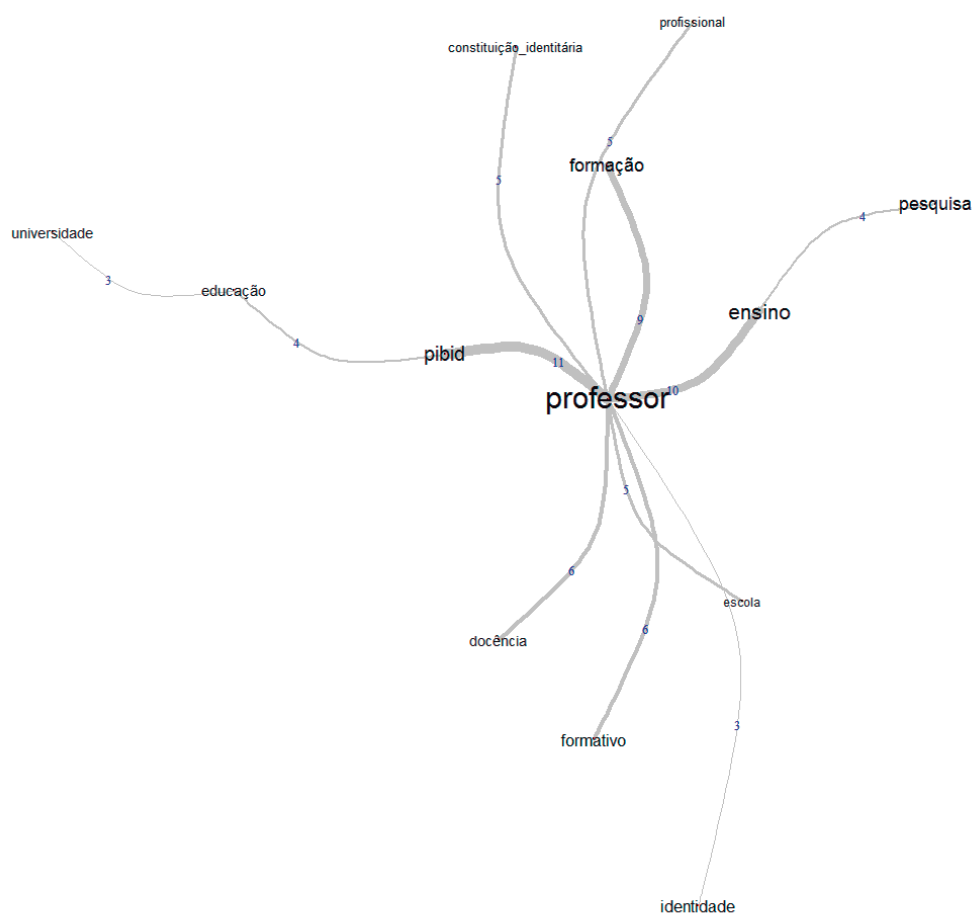
Figura 12 - Categoria Estudante



Fonte: A autora (2020), com apoio do *software* IRAMUTEQ (2009).

Na categoria “Políticas de Formação”, 11 pesquisas apresentam em seu cerne as políticas educacionais como elementos do processo de constituição identitária (APÊNDICE F). A palavra “professor” fica em maior evidência, uma vez que a maioria das políticas analisadas tem como foco esse profissional, conforme Figura 13. A relação da palavra professor com as palavras formação (9), ensino (10) e PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (11) endossa o foco nas políticas de formação de professores.

Figura 13 - Categoria Políticas de Formação



Fonte: A autora (2020), com apoio do *software* IRAMUTEQ (2021).

O discurso presente nas políticas educacionais influencia diretamente o processo de constituição identitária, uma vez que “as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento e poder, discursos que constroem um tópico [...] Discursos de políticas também agem e influenciam [...] um ao outro” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173). Dentre os trabalhos, destacamos a pesquisa de Hashimoto (2012) que analisa a implementação da Lei n.º 11.274/2006, a qual dispõe “sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” e a relação desse processo com a constituição identitária do profissional envolvido.

Outro ponto a ser evidenciado nessa categoria é a presença do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ligado à palavra central “professor”, pois a participação no programa está relacionada com a constituição identitária profissional dos licenciandos. O programa consiste em conceder bolsas de estágio para os

licenciandos nas escolas públicas por meio do comprometimento de que, após graduado, o profissional exerça o magistério na rede pública (BRASIL, 2021).

Na sequência, apresentamos as teorias que fundamentam a presente pesquisa – a Teoria da Identidade Social (TIS), que tem como precursor Henry Tajfel (1919-1982) e o processo de constituição identitária profissional proposto por Claude Dubar (2005, 2006), os quais fundamentaram os estudos sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da RME de Curitiba.

### 3.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

A Teoria da Identidade Social (TIS), idealizada por Henry Tajfel (1919-1982), discute a formação da identidade psicossocial relacionada à pertença de um determinado grupo e à não pertença a outro (PAIVA, 2007). Esta ideia consiste na categorização, agrupando as pessoas por suas características distintas, formando assim diferentes grupos. Conforme Paiva (2007, p. 79) “[...] o grupo a que se pertence é denominado *ingroup* (intragrupo, endogrupo), e o grupo a que não se pertence, *outgroup* (extragrupo, exogrupo)”. O fato de pertencer a um determinado grupo infere diretamente na construção da identidade do sujeito.

Para compreender a Teoria da Identidade Social, partimos da premissa que “[...] todo indivíduo seria categorizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 23). De acordo com Canto Ortiz e Moral Toranzo (2005, p. 60. Tradução nossa) estudar sobre a identidade social abrange a

[...] necessidade de atender o contexto social em que ocorrem os processos psicossociais, conscientizando-se da urgência da articulação de variáveis psicológicas e sociais, adaptando uma metateoria interacionista que atenda claramente aos diferentes níveis de explicação (intrapessoal, interpessoal, posicional e ideológico) e evitar o reducionismo<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> “[...] necesidad de atender al contexto social en el que tienen lugar los procesos psicossociales, tomando conciencia de la urgencia de la articulación de las variables psicológicas y sociales, adaptando una metateoría interaccionista que atendía claramente a los distintos niveles de explicación (intrapersonal, interpersonal, posicional e ideológico) y evitaba el reduccionismo” (CANTO ORTIZ; MORAL TORANZO, 2005, p. 60).

Para esses autores, o ponto de partida da Teoria da Identidade Social é o processo de categorização e “[...] esse processo não apenas permitiria a organização do ambiente social, reduzindo a complexidade estimulante do ambiente social, mas também daria sentido ao indivíduo, funcionando como um sistema de orientação que cria e define o lugar do indivíduo na sociedade”<sup>48</sup> (CANTO ORTIZ; MORAL TORANZO, 2005, p. 60. Tradução nossa).

A Teoria da Identidade Social, por ser teoria sobre o comportamento de grupo e intergrupo, tem sua base no paradigma de grupo mínimo. Este conceito “implica que atribuir indivíduos a grupos que são ‘puramente cognitivos’ (Tajfel & Turner<sup>49</sup>, 1979, p. 39) podem levá-los a favorecer seu grupo designado em vez de fora do grupo<sup>50</sup>” (TREPTE; LOY, 2017, p. 02. Grifos dos autores. Tradução nossa). Conforme asseveram os autores, no grupo mínimo, “[...] sem outras experiências com grupo interno ou externo, além de os membros do grupo devem favorecer o grupo e alocar mais recursos para indivíduos [...] os indivíduos agem como membros do grupo e como isso reflete e influencia seu autoconceito<sup>51</sup>” (TREPTE; LOY, 2017, p. 02. Tradução nossa).

Os princípios psicológicos que a Teoria da Identidade Social abrange são: classificação, saliência, comparação social, distinção positiva, identidade social, autoestima e as consequências deste processo – a mobilidade social, a criatividade social, a competição social e os estereótipos (TREPTE; LOY, 2017).

Dentre os princípios psicológicos que formam a Teoria da Identidade Social, tomamos a comparação social, uma vez que esse princípio busca aproximação entre os diversos grupos, a saliência determina a extensão do comportamento de um indivíduo em determinada situação, a comparação social abarca o desempenho

---

<sup>48</sup> “Este proceso no sólo permitiría ordenar el ambiente social, reduciendo la complejidad estimular del medio social, sino que además daría un sentido al individuo al funcionar como un sistema de orientación que crea y define el lugar del individuo en la sociedad” (CANTO ORTIZ; MORAL TORANZO, 2005, p. 60).

<sup>49</sup> TAJFEL, H; TURNER, J. An integrative theory of intergroup conflict. In: WILLIAMS, J. A; WORCHEL, S. (Orgs.) *The social psychology of intergroup relations*. Belmont, CA: Wadsworth, 1979. p. 33-47.

<sup>50</sup> “[...] implies that assigning individuals to groups that are “purely cognitive” (Tajfel & Turner, 1979, p. 39) may lead them to favor their assigned in-group over the out-group”.

<sup>51</sup> “Without any other experiences with in-group or out-group apart from the color of their hats, group members should favor the in-group and allocate more resources to individuals with same-colored hats, according to the minimal group paradigm. Further theoretical work of SIT elaborates why and how individuals act as group members and how this reflects and influences their self-concept”.

diferente entre os grupos e a competição social eleva o *status* do grupo, sendo uma estratégia para mudança social, possibilitando assim a mobilidade social.

Já, a identidade social possibilita pertencer a um grupo ou a uma categoria social, pois ela é compartilhada por sujeitos que ocupam tempos e espaços semelhantes. É a semelhança que remete a ideia da identidade social. Conforme esclarece Paiva (2007, p. 79)

[...] a pertença a um grupo pode resultar da escolha da pessoa, mas também de imposição externa ou do acaso. O importante é a percepção de pertença. Relevante para a pertença é o elemento motivacional da autoestima, que inicia, mantém, modifica ou termina o processo de adesão ao grupo.

Pelo princípio da identidade social os sujeitos formam grupos e vivenciam experiências em comum, pois ela “[...] seria constituída pelos aspectos da autoimagem de um indivíduo que provêm das categorias sociais às quais ele pertence <sup>52</sup>” (CANTO ORTIZ; MORAL TORANZO, 2005, p. 60). As categorias sociais carregam as semelhanças dos indivíduos, mas também dão indícios às diferenças entre os sujeitos.

Nesse sentido, temos como pressuposto que o destaque para a diferença no grupo faz parte da identidade pessoal do sujeito. Pois, o que difere do grupo irá compor, de certa forma, a sua identidade pessoal, conforme Deschamps e Moliner (2014, p. 24) “[...] a identidade pessoal é pouco definida. No entanto, ela indica o reconhecimento que um indivíduo tem de sua diferença em relação aos outros”.

Ao refletir sobre o processo de identidade social, buscamos aporte na Teoria das Representações Sociais, por considerarmos que “[...] as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados” (MUGNY; CARUGATI<sup>53</sup>, 1985, p. 183 *apud* ABRIC, 2000, p. 29)

---

<sup>52</sup> “[...] estaría constituída por aquellos aspectos de la autoimagen de un individuo que proceden de las categorías sociales a las que pertenece”.

<sup>53</sup> MUGNY, G; CARUGATI, F. *L'intelligence au pluriel: les representations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: Del Val, 1985.



### 3.2.1 Relação entre os conceitos de identidade e grupos com a práxis educativa e as representações sociais

A identidade de todo profissional da educação está em constante construção, as representações sociais fortalecem a construção e consolidação do grupo, uma vez que

O processo representativo é, concomitantemente, individual e social. A interestruturação destes dois níveis se dá através da integração do sujeito nos diferentes grupos sociais com os quais ele se confunde, ao mesmo tempo que se diferencia, tornando-se indivíduo. O sujeito, inserido num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, tem seu conhecimento do mundo determinado por um instrumental carregado de significações culturalmente pré-estabelecidas, mas esse sujeito torna-se uma tor social, interferindo nessas significações e na própria ordem social, recriando o mundo, não só materialmente, mas também simbolicamente, atribuindo novos sentidos aos objetos sociais (ANDRADE, 2000, p. 143).

O contexto em que o Coordenador Pedagógico está inserido contribui para a formação de sua identidade social e do processo de construção de sua identidade pessoal, por meio das representações que este tem sobre sua profissão, uma vez que “[...] a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela comunidade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização” (SOUZA *et al*, 2012, p. 464).

Nesse sentido, o exercício da profissão docente tem exigido atribuições que são esperadas por meio de representações que a comunidade tem sobre a docência e/ou a função do coordenador pedagógico, aspecto que faz essas representações estarem vivas no processo identitário. Pois, é fato que essas representações estão ancoradas em discursos políticos, reproduzidos pela mídia sobre o “ser professor”.

Ao estudar as Representações Sociais do “Ser Professor”, Dotta (2006) levanta três categorias sobre a percepção do “ser professor” pelos próprios professores: a participação no crescimento do aluno, na sua preparação para o futuro, a ligação da docência com o conhecimento e o sentimento de satisfação com a profissão. A pesquisa apresenta pontos que estão relacionados ao processo de construção da identidade social, pois o constituir-se professor é fundamental para o fortalecimento do grupo enquanto constituição identitária.

Ao destacarmos que “[...] a maneira pela qual o grupo de professores [...] partilhando as mesmas representações, embora tenham uma trajetória profissional

diferente entre si, constituem-se em um grupo social” (DOTTA, 2006, p. 78), afirmamos que a formação da identidade social é refletida na práxis educativa, uma vez que muitas ações pautam-se na vivência e construção da identidade.

Estabelecer relações entre a Teoria da Identidade Social e a Teoria das Representações Sociais oportuniza refletir de que forma a identidade social se destaca no processo da formação integral do docente. Elucidamos ainda a relação entre a identidade social e as representações sociais configuram em “[...] mais apenas de afirmar a própria especificidade ou a de seu grupo, a partir do que se pensa deste ou daquele objeto social, mas também de preservar certa compatibilidade entre representações de si mesmo e representações sociais” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 147).

É nesse movimento que Souza *et al* (2012, p. 464) consideram as representações sociais como “[...] sistemas de interpretação da realidade, [...elas] orientam nossa relação com os outros e atuam nas relações intergrupais e na construção da identidade social”, por atribuírem um significado de pertencimento e proporcionarem a construção de uma identidade social. Dessa forma, para os autores “[...] os elementos que participam da construção dessa identidade são fruto do investimento de diversos veículos de comunicação na transmissão e no fortalecimento de significados socialmente compartilhados, a fim de torná-la objetivada nas práticas sociais cotidianas” (SOUZA *et al*, 2012, p. 468).

Portanto, os processos que envolvem as representações sociais indicam uma identidade social em construção, algo latente na prática pedagógica do professor, situações a serem pesquisadas, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do processo identitário docente.

### 3.3 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

As representações sociais estão interligadas a formação do processo identitário do sujeito, pois são conhecimentos elaborados que influenciam na constituição identitária, seja pessoal ou profissional, refletindo como esse sujeito percebe a si próprio e aos outros, de acordo com Woodward (2014, p. 28) envolve “[...] uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’” (Grifos do autor). Dessa forma, a identidade, por não ser estática e imutável, considerando as características

dialética e dinâmica que estão imbuídas nesse conceito, não definem o sujeito de forma estagnada.

Ao refletir sobre a teoria sociológica da identidade, proposta por Dubar<sup>54</sup> (2005, p. 135), podemos dizer que a

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que ‘a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos’ (Laing<sup>55</sup>, [1971], p. 29).

No processo de constituição da identidade estão presentes princípios que tratam da diferenciação e da identificação, pois “[...] todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, do outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos” (DESCHAMPS, MOLINER, 2014, p. 23).

Essa diferenciação está relacionada ao processo individual, uma vez que a identidade pessoal “[...] indica o reconhecimento que um indivíduo tem de sua diferença em relação aos outros” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 24) e a identificação interligada à identidade social, ao passo que “[...] o indivíduo se percebe como semelhante aos outros da mesma pertença (o nós) [...]”, entretanto, a identidade social também indica diferenciação, “[...] a uma especificidade desse nós em relação a membros de outros grupos ou categorias (o eles)” (p. 23). Para Dubar (2006, p. 8-9), a ideia de diferenciação e generalização – como a identificação para Deschamps e Moliner (2014) – podem ser designadas como

---

<sup>54</sup> Claude Dubar assume uma concepção de identidade nominalista. Para o autor, existem duas concepções: a nominalista e a essencialista. A concepção essencialista “postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano [...] e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença *a priori*, herdada à nascença” (DUBAR, 2006, p. 9). Já a concepção nominalista “recusa-se a considerar que existam pertenças ‘essenciais’ (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos” (DUBAR, 2006, p. 9)

<sup>55</sup> LAING, R.D. *Le sot et les autres*. Paris: Gallimard, 1971.

[...] a primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado.

Entretanto, ao relacionarmos a constituição identitária com a construção das representações sociais e a importância que elas inferem nesse processo, recorreremos à Seidmann (2015, p. 349) para esclarecer que “[...] a questão da identidade não é apenas uma questão de semelhança ou diferença, mas sobretudo de interdependência e interação, que nos transforma no campo social<sup>56</sup>”, pois é no ciclo de interdependência social, como assevera a autora, que “[...] estamos permanentemente nos recriando a partir de nossa subjetividade e, junto com os outros. Estamos, portanto, gerando o processo social dinâmico<sup>57</sup>” (SEIDMANN, 2015, p. 349. Tradução nossa).

A identidade, segundo Dubar (2005, p. 135) “[...] nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. A constituição da identidade está atrelada a duas categorias denominadas como atos de atribuição e atos de pertencimento. Para o autor, os atos de atribuição são “[...] os que visam a definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser’, ou seja, a identidade para si” (DUBAR, 2005, p. 137. Grifos do autor). Essa concepção de identidade social e pessoal, segundo Deschamps; Moliner (2014, p.14), indica que “[...] a identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros”.

Com base na concepção de identidade social no viés sociológico, Dubar (2006, p.11) argumenta que “[...] a identidade social é, antes de mais, sinônimo de categoria de pertença”, aspecto que nos leva a inferir que, além da compreensão

---

<sup>56</sup>[...] la cuestión identitaria no es sólo una cuestión de semejanza o diferencia, sino sobre todo de interdependencia e interacción, que nos transforma en el campo social”.

<sup>57</sup>[...] nos estamos recreando permanentemente desde nuestra subjetividad y, junto a los otros. Vamos generando, así, el proceso social dinámico”.

das dimensões internas e externas do sujeito, é necessário considerar o contexto em que essas dimensões interagem.

Como fundamento de seus estudos, Dubar (2005; 2006) recorreu aos teóricos das ciências sociais para explicar as modificações que acontecem na sociedade e de que formas elas influenciam na transformação dos sujeitos, e inferem no processo de constituição identitária. Sua pesquisa, chegou ao conceito de identidade como “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Dubar (2005, 2006) orienta que o processo de constituição da identidade envolve as noções de **pessoa** (EU) e **sociedade** (OUTRO), numa perspectiva em que esse processo é dialético, constante e singular, com base no qual denomina a identidade como “formas identitárias”. Sobre essa denominação, Ferron (2014, p. 43) afirma que:

As formas identitárias comunitárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o sentimento individual de pertencer a um mesmo coletivo, enquanto que as formas identitárias societárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o compromisso entre pessoa e sociedade, que tem como objetivo maior as possibilidades relacionais abertas.

Complementando, Dubar (2005) esclarece que o movimento de pertença se altera ao decorrer da vida, no entanto, na dinâmica articulada entre os atos de atribuição e os atos de pertença é que se efetiva o processo de constituição identitária do sujeito. Esse processo de dualidade, em que “[...] cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p.137), organiza-se na dinâmica entre os atos de atribuição e os atos de pertença e subsidia outras duas transações: a transação subjetiva, relacionada ao sujeito e sua trajetória de vida, e a transação objetiva, que resulta da interação entre o sujeito e as instituições sociais.

Essa articulação, esclarecem Placco, Benachio, Vieira e Igari (2013, p. 12770) realiza-se

[...]entre os atos de atribuição e os atos e sentimentos de pertença se intensifica nas relações que os indivíduos desenvolvem no ambiente de trabalho. Isso porque na atividade ocorrem tensões permanentes, que desencadeiam, em um movimento contínuo e perene, a construção de novas formas identitárias e a desconstrução daquelas já construídas nas e pelas identificações e não identificações dos sujeitos.

Sobre a relação da constituição identitária ao universo profissional e a geração da constituição da identidade profissional, Dubar (2012, p. 353-354. Grifos nossos) esclarece que as atividades profissionais

[...] possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e aberta para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). **Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos.**

A organização da sociedade perpassa pelo ofício dos sujeitos, o ofício<sup>58</sup> é um campo de socialização, que possibilita a identificação de um grupo. Ao encontro do contexto profissional, Dubar (2012, p. 355. Grifos do autor) indica dois fenômenos imbricados à atividade profissional:

[...] a inunção dos dirigentes no 'profissionalismo' e a aspiração dos assalariados à 'profissionalidade', isto é, ao acesso a um verdadeiro ofício reconhecido (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD<sup>59</sup>, 2011). Apoiando-se nesse duplo registro – inunção dos empregadores e aspiração dos assalariados – construiu-se uma norma coletiva dirigida principalmente aos jovens: construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades.

A construção da identidade profissional é dinâmica, incabada e interativa, tem como base as interações no contexto de trabalho e nas representações elaboradas permanentemente na ação profissional (NASCIMENTO, 2007). Com base epistemológica na Teoria das Representações Sociais e como essas representações são construídas, tomamos como aporte teórico os estudos de Blin (1997) para discutir brevemente as representações profissionais. Nesse viés, evidenciamos que uma das funções das representações sociais é a manutenção da identidade, a qual

---

<sup>58</sup> Optamos na utilização da palavra ofício visando abranger todos os grupos que exercem alguma atividade. Para discutir a questão da profissionalização numa perspectiva sociológica, indicamos a leitura na íntegra do texto "A Construção de si pelas atividades de trabalho: a socialização profissional – Claude Dubar, 2012".

<sup>59</sup> DUBAR, C.; TRIPIER, P.; BOUSSARD, V. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 2011.

influencia “[...] na cultura dos grupos de pertencimento que oferecem as possibilidades simbólicas de construção da identidade<sup>60</sup>” (SEIDMANN, 2015 p. 350. Tradução nossa).

Consideramos que, conforme alude Abdalla (2017a, p. 176), “[...] as representações profissionais são as representações sociais que se referem aos papéis profissionais e dependem, sobretudo, da natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação vivenciada”, ou seja, as representações profissionais estão relacionadas ao contexto em que o sujeito está inserido e ao intuito de destacar o que Dubar (2012) apresenta como ‘profissionalidade’.

Nessa perspectiva, de acordo com Blin (1997), as representações profissionais, como representações sociais, exercem quatro funções específicas, conforme Quadro 8.

Para compreendermos a relação entre representações sociais e profissionais, tomamos como apoio a pesquisa de Seidmann (2015, p. 351. Tradução nossa), a qual aponta que

[...] as representações sociais estão inscritas em pensamentos pré-existentes, dependem de valores tradicionais e de valores emergentes atuais, que são transmitidos através do discurso. Essa duplicidade entre os tipos de valores dá conta da complexidade e da contradição presentes na constituição das representações sociais, reflexo de sua construção simbólica, que evoca significados antigos juntamente com os atuais que constituem um clichê emblemático<sup>61</sup>

Do que depreendemos que as representações, tanto sociais quanto profissionais, refletem nos grupos o caráter coletivo e estabelecem um princípio organizador e gerador de significados (SEIDMANN, 2015), caráter esse que é estratificado nas interações, por meio de imagens ou ideias.

---

<sup>60</sup> Tradução do original “[...] en tanto influencia en la cultura de los grupos de pertenencia que brindan las posibilidades simbólicas de construcción identitária”

<sup>61</sup> Tradução do original “[...] las representaciones sociales se inscriben en los pensamientos preexistentes, dependen de valores tradicionales y de valores emergentes actuales, que se transmiten a través del discurso. Esta duplicidad entre los tipos de valores da cuenta de la complejidad y contradicción esistente en la constituición de las representaciones sociales, reflejo de su construcción simbólica, que evoca significados antiguos junto a otros actuales que constituyen un cliché emblemático”.

Quadro 8 – Funções específicas das representações profissionais

FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS – BLIN, 1997	
Função do saber	Participam com as outras cognições na construção de um saber profissional, possibilitando compreender e atuar sobre a realidade. Constitui a base da comunicação profissional e permite resolver problemas diários da sua atividade sem grande mobilização <sup>62</sup> .
Função identitária	Definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais, marcando identidades, ideologias, territórios e questões institucionais <sup>63</sup> .
Função de Orientação	Orientam as condutas e guiam as práticas profissionais. Elas influenciam na finalidade da situação profissional, orientando a escolha das abordagens cognitivas para o desempenhar uma tarefa. Geram a autonomia institucional. As representações profissionais são prescritivas das práticas instituídas <sup>64</sup> .
Função justificadora	Permitem, a posteriori, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais, legitimando a conduta profissional. Na comunicação profissional, fortalecem a adesão ao grupo e mantêm distâncias sociais entre os diferentes grupos do setor <sup>65</sup> .

Fonte: A autora (2021) com base em Blin (1997, p. 94-95).

Compreendemos assim que o processo que constitui a identidade profissional é alinhavado pelas representações sociais, uma vez que está relacionado à socialização, às diferentes formas de interações em que são atribuídos conceitos

<sup>62</sup> “Elles participent avec d'autres cognitions à la construction d'un savoir professionnel: ce savoir, différent du savoir scientifique et du savoir de sens commun car produit dans le contexte de l'activité professionnelle- permet aux acteurs de comprendre et d'agir sur la réalité selon un principe d'économie cognitive. Il constitue la base des communications professionnelles sans qu'il soit nécessaire, aux acteurs concernés, de la définir. Il leur permet de résoudre des problèmes quotidiens de leur activité sans mobilisation cognitive lourde. Cette forme de savoir est d'autant plus développée et mobilisée dans les activités professionnelles que les savoirs scientifiques ou techniques de référence sont flous, non maîtrisés voire ignorés. Reste que ce savoir très expérientiel se différencie du savoir de sens commun par une structuration plus souple, des « schémas figuratifs » moins simplificateurs, une polysémie plus réduite et des objets de représentation plus nombreux et plus précis. Son rôle dans l'activité professionnelle en fait un savoir hautement prescriptif” (BLIN, 1997, p. 94).

<sup>63</sup> “Elles définissent les identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et interprofessionnels: En mémorisant sous forme d'engrammes symboliques » les identités construites par les processus de socialisation professionnelle, elles sauvegardent la spécificité et les avantages du groupe professionnel face aux autres groupes de pression susceptibles d'interférer sur le domaine. Mais à l'intérieur d'un même champ professionnel, elles marquent aussi les identités, les idéologies, les territoires et participent des jeux et enjeux institutionnels” (BLIN, 1997, p.94)

<sup>64</sup> “Elles orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles; es produisant un système d'attentes et d'anticipations, elles sélectionnent puis filtrent les informations provenant de la réalité pour conformer les pratiques à la représentation. Elles interviennent directement dans la définition de la finalité de la situation professionnelle, orientant le choix de démarches cognitives pour effectuer une tâche. En reflétant les normes et les règles du contexte de travail mais aussi le jeu avec ces règles, l'autonomie institutionnelle que s'autorise l'acteur, les représentations professionnelles sont prescriptives des pratiques instituées mais aussi instituantes” (BLIN, 1997, p. 94).

<sup>65</sup> “Les représentations professionnelles a posteriori, de justifier les positions et les pratiques professionnelles: En intégrant des notions définies par E. Charlier comme « une construction intellectuelle, établissant des relations entre des éléments et des actions, dans le cadre d'un système donné »3 elles expliquent et légitiment, pour l'individu, ses positions et ses « routines » entendues comme emboîtement automatisé de conduites, applicable à une classe de situations. Dans la communication professionnelle elles renforcent les appartenances groupales et maintiennent les distances sociales entre les différents groupes du secteur” (BLIN, 1997, p. 95).



externos (do outro), “[...] pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas atribuições, constituindo uma identidade para o outro; ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine” (ABDALLA, 2017b, p. 136-137), formando assim a sua identidade.

A constituição da identidade profissional tem em sua essência as representações sociais, conforme Morgado (2011, p.798) alude, a identidade,

[...] não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida, o que permite compreender que a identidade profissional se constrói e transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida.

A formação da identidade profissional acontece com base na trajetória de vida e de formação do sujeito, quando ele estabelece relações entre experiências, opiniões, atitudes sobre a prática profissional, que são desveladas no seu cotidiano frente as definições estabelecidas pela legislação educacional e a realidade. De acordo com Placco e Souza (2012, p. 19) é necessário “[...] compreender a estratégia identitária utilizada pelos indivíduos nos grupos, em sua formação identitária”, pois será nesse movimento que as relações do indivíduo com o grupo e com o outro serão estabelecidas. Nesse processo, por meio da identificação e diferenciação entre o eu, o outro e o grupo, criam-se os “[...] movimentos de sua formação identitária” (p. 19).

A relação da constituição identitária profissional, por meio das representações profissionais, é um movimento que segundo Nascimento (2007, p. 208) tem início na formação inicial, pois essa

[...] deve realizar-se uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão.

A atividade profissional exercida no espaço escolar é repleta de representações, numa perspectiva que “[...] existe uma vivência prévia que, geralmente, não acontece com outras profissões” (NASCIMENTO, 2007, p. 211). Dessa forma, a compreensão do processo identitário das atividades profissionais, aqui nessa tese, a identidade docente (coordenador pedagógico), visa compreender “[...] a construção da identidade profissional, conscientizando [...sobre] o seu papel

ao nível do esclarecimento e reforço do projecto profissional, da (re)elaboração das representações profissionais e dos processos de socialização profissional” (p. 216).

Especificamente a profissão docente experiencia um momento de ressignificação no processo de formação, pelo que é denominado de desenvolvimento profissional, de acordo com Morgado (2011, p. 796) esse processo é visto como

[...] um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão.

A construção do desenvolvimento profissional está diretamente relacionada à constituição identitária, uma vez que envolve apropriação de culturas, saberes e a aprendizagem contínua, elementos que fazem parte da elaboração da identidade, tanto pessoal quanto social e profissional, pois esse movimento considera a vivência e experiência do sujeito acerca de sua formação e experiências com os fazeres pedagógicos.

É necessário assinalar, ainda, que tomamos o conceito de identidade profissional como uma das instâncias da identidade social, pois, de acordo com Blin (1997, p. 182), “a noção de identidade profissional se refere às interações resultantes entre indivíduos como atores, grupos profissionais e o contexto profissional”. Ou seja, a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída de acordo com os contextos profissionais, e diz respeito, segundo Silva (2003, p. 90), “[...] às motivações, projetos, competências profissionais, ideal profissional, e colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais”. Nesse sentido, Blin (1997, p. 182. Tradução nossa) destaca que

[...] falar de identidades profissionais é reconhecer nos campos das atividades profissionais a capacidade de construir identidades específicas de grupos durante processos de socialização significativos nos campos considerados. A noção de identidade profissional designará o resultado das interações entre os indivíduos como atores, grupos profissionais e o contexto profissional<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Tradução do original “[...] Parler d'identités professionnelles c'est reconnaître aux champs des activités professionnelles la capacité de construire des identités spécifiques à des groupes au cours

Sendo essa noção de identidade profissional parte da identidade social, concordamos com Blin (1997, p. 182. Tradução nossa) ao argumentar que

[...] no contexto profissional a identidade profissional é mobilizada prioritariamente em relação a outras identidades. Mais uma vez, está afirmando a contextualização necessária no sentido de que o contexto atualiza preferencialmente as identidades que lhe são específicas<sup>67</sup>

Dessa forma, ao refletir acerca do processo de construção da identidade profissional, retomamos ao que Dubar (2012) argumenta a respeito da profissionalidade como o reconhecimento do ofício e inferimos que o conceito de profissionalidade, de acordo com Hobold (2005, p. 272. Grifo da autora)

É um 'saber fazer' construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém, tornando-os próprios e únicos, São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não refere-se somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entende-la na interação e contribuição social, ética e política.

Essa concepção sobre profissionalidade tem por objetivo subsidiar possíveis situações que possam surgir na análise, uma vez que esse conceito está associado à subjetividade, no momento em que as ideias se tornam públicas e são compartilhadas “[...] por pessoas que pertencem a uma cultura e, assim, problematizam a experiência, gerando representações sociais<sup>68</sup>”(SEIDMANN, 2015, p. 351. Tradução nossa).

No próximo capítulo apresentaremos os estudos teóricos realizados sobre o coordenador pedagógico/pedagogo escolar, objeto de estudo desse trabalho, e os dados coletados sobre quem é o pedagogo escolar da RME de Curitiba que participou dessa pesquisa.

---

de processus de socialisation significatifs des domaines considérés. La notion d'identité professionnelle désignera la résultante des interactions entre les individus en tant qu'acteurs, les groupes professionnels et le contexte professionnel”.

<sup>67</sup> Tradução do original “[...] e contexte professionnel l'identité professionnelle est mobilisée prioritairement par rapport aux autres identités. C'est, une nouvelle fois, affirmer la nécessaire contextualisation en ce sens où le con- texte actualise préférentiellement des identités qui lui sont spécifiques”.

<sup>68</sup> Tradução do original “[...] se hacen públicos y están compartidos por las personas que pertenecen a una cultura y problematizan, de este modo, la experiencia, generando representaciones sociales”.

## 4 QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO?

No presente capítulo apresentamos reflexões acerca do referencial teórico sobre o coordenador pedagógico na RME-Curitiba. Para a compreensão dessa função no âmbito escolar e a construção de sua identidade profissional, buscamos apoiando-se na hermenêutica crítica de Gadamer (1997; 1998; 2012) contextualizar a função desse profissional no âmbito escolar para compreendermos quem é esse profissional, sua atuação e perpassamos por conceitos que auxiliam a percepção sobre o processo contínuo de estruturação de sua prática. Em seguida, apresentamos os elementos do trabalho do coordenador pedagógico e algumas considerações sobre o Decreto n.º 88/2019 da Prefeitura Municipal de Curitiba, que define as atribuições do pedagogo escolar e a relação dele com a atuação desse profissional. Finalizamos o capítulo, com dados coletados que identificam quem é o coordenador pedagógico que participou dessa pesquisa.

### 4.1 AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

A organização do trabalho pedagógico no contexto escolar é o centro das ações do coordenador pedagógico (CP). É para esse fim que seu trabalho é realizado, em um determinado espaço/tempo da escola por meio de reflexões, ações e intervenções pedagógicas que visam o processo de ensino e de aprendizagem, conforme alude Furtado (2020, p. 138)

[...] conhecer a organização do trabalho pedagógico e os aspectos que o perpassam, imbrica na compreensão do conhecimento do contexto sociopolítico do país e movimentos que determinam a ação na escola. O trabalho na escola precisa acontecer a partir de uma intencionalidade educativa, em que ações precisam estar em consonância com as concepções propostas a fim de garantir a formação integral do estudante.

Nesse sentido, refletir sobre a função de CP é contemplar a articulação, formação e transformação do espaço/tempo da escola, ações que são pautadas na relação entre teoria e prática e fortalecem sua prática e a efetivação do trabalho pedagógico.

Entre as funções do CP, destacamos o que Sartori e Pagliarin (2016, p. 186) enfatizam sobre a responsabilidade de

[...] mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica, tendo em vista a sua condição de membro orgânico, vinculado diretamente com a coordenação, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo didático e pedagógico na escola.

Depreendemos, com base em Placco, Souza e Almeida (2015) para discutir as funções de articulação, formação e transformação do CP, que a função de articulação engloba a conduta dos movimentos relacionados ao trabalho pedagógico por envolver todos que pertencem a comunidade escolar, a sistematização desses movimentos faz parte da ação do CP.

Em relação a função de formação, o CP é o profissional na escola responsável pela formação centrada nesse espaço, por meio do planejamento e efetivação de ações voltadas à formação dos professores. Esse processo transcorre nos momentos de acompanhamento de hora-atividade, por meio da parceria e fortalecimento do corpo docente, assim como no levantamento de dados referentes aos estudantes. Como elucida Placco (2002, p. 95)

[...] a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo de formação contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto a sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

Dessa forma, argumentamos que a ação transformadora do CP está presente quando as funções de articulador e formador se entrecruzam, de forma a alcançar e consolidar as ações pedagógicas na escola junto ao corpo docente e a equipe diretiva. De acordo com Nagel, Ens e Withers (2020, p.02) esse processo acontece no

[...] momento em que a dinâmica escolar acontece, pois, as ações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento e efetivação da formação em serviço dos docentes e a responsabilidade de articular a organização do trabalho pedagógico objetiva a construção coletiva de propostas para consolidar a aprendizagem do estudante.

Entretanto, ainda hoje, a dinâmica escolar passa por questões referentes à dicotomia que permeiam a função de CP, entre a supervisão e a orientação escolar, instalada em 1971, com a Lei n.º 5.692, pela divisão pormenorizada no interior da escola. De acordo com Vasconcellos (2019, p. 126), “[...] muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação

na origem mesma da configuração formal da função, associada ao ‘controle’” (Grifos do autor). Para refletirmos acerca desse ponto, realizaremos um breve resgate histórico da função.

#### 4.1.1 Breve resgate histórico da função

Argumentamos que a função “supervisora” na educação brasileira tem vestígios da influência dos jesuítas, no *Ratio Studiorum*<sup>69</sup>, conforme elucida Saviani (2006, p. 21. Grifos do autor) “[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos*”.

Com a expulsão dos jesuítas e a implantação das Reformas Pombalinas, com o alvará de 28 de junho de 1759, por meio da criação das aulas régias a função de prefeito de estudos do ensino jesuítico passou a ser substituída pelo diretor geral e os comissários designados a acompanhar as escolas nessa época (SAVIANI, 2006).

Em 1827, com a implantação das escolas de primeiras letras, a função supervisora ficou a encargo do professor, de acordo com Saviani (2006, p. 22) “[...] no ensino mútuo o professor absorve as funções de docência e também de supervisão. Com efeito, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos”. No entanto, logo a função foi designada a uma pessoa específica, chamado de inspetor geral, que tinha como responsabilidade, além supervisionar o ensino, “[...] presidir, os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros” (SAVIANI, 2006, p. 23). Após a metade do século XIX,

[...] São Paulo destacou-se das outras províncias pela organização e regulamentação da instrução pública, que culminou com a criação do cargo de Inspetor de Distrito em 1868. Com a República e a modificação do Conselho Superior, foi criado o cargo de inspetor escolar. Posteriormente, em 1897, extingue-se o Conselho Superior e cria-se a Inspetoria-geral na capital, que manteve na sua estrutura os inspetores escolares (DOMINGUES, 2014, p. 23).

---

<sup>69</sup> Sobre o *Ratio Studiorum* ver capítulo III do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2013).

A partir do início do século XX, Fusari<sup>70</sup> (1997, p. 52 *apud* DOMINGUES, 2014, p. 23) argumenta que

[...] dentro da conjuntura da época, [...os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas (Acréscimo da autora).

Essa função, de acordo com Saviani (2006, p.26), foi separada “[...] entre a ‘parte administrativa’ e a ‘parte técnica’ é a condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor” (Grifos do autor). Aspecto que, segundo o autor originou um processo de separação, no momento “[...] quando se quer emprestar a figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições” (p. 26) sendo esse profissional denominado supervisor.

Com base nesse fato podemos dizer que em alguns aspectos os inspetores realizavam atividades próximas ao que o coordenador pedagógico desempenha, no que diz respeito a formação continuada em serviço. A formação em serviço naquela época tinha o objetivo de suprir as defasagens da formação inicial e estava voltada ao treinamento e controle de técnicas, para garantir o ensino por meio de reprodução e repetição.

As reformas Francisco Campos e Capanema, em 1931 e entre 1942 a 1946 respectivamente, fizeram parte da construção e da sistematização do ensino brasileiro, por culminarem na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2006). Nesse momento, foi definida a “[...] organização da burocracia estatal no âmbito da educação envolvendo a criação e implantação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação” (SAVIANI, 2006, p. 28).

Nesse intervalo de tempo, desde as reformas Francisco Campos e a promulgação da LDB n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), em relação à formação, em 1939 foi regulamentado o curso de Pedagogia, por meio do Decreto n.º 1.190/1939.

---

<sup>70</sup> FUSARI, J. C. *Formação Continuada de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Por esse decreto o curso de Pedagogia foi definido como responsável pela formação dos técnicos em educação. Os técnicos em educação, de acordo com Brito (2006, p. 01) eram

[...] professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Saviani (2006, p. 28) corrobora que “[...] a categoria ‘técnicos em educação’ tinha aí, um sentido genérico. [...] os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos especialistas em educação”, e o termo técnico em educação se aproxima do “[...] pedagogo generalista, e assim permaneceu [...] até os anos 60”. Nesse período houve a implementação do Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o qual estabeleceu a função de “supervisão escolar” pelo Parecer nº. 252/1969, que complementou a Lei nº. 5.540/1968, da Reforma Universitária, e definiu as habilitações do curso de Pedagogia (DOMINGUES, 2014). Sobre a organização prevista no Parecer n.º 252/1969, Saviani (2006, p. 29) destaca que

[...] em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas ‘habilitações’. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa (Grifos do autor).

Saviani (2006) informa que essas habilitações atendiam as funções técnicas na escola, tais como: administração, supervisão e orientação, além da inspeção para os órgãos centrais, como Secretárias de Educação, ademais dessas habilitações, conforme indica o autor “[...] previu-se também como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais” (p. 29). Já a habilitação sobre planejamento educacional “[...] foi reservada para o nível de pós-graduação (mestrado)” (p. 29).



Com a definição das habilitações específicas, tem início o aspecto de profissionalização da função de supervisor escolar, com necessidade de regulamentação da profissão e de suas especificidades. No entanto, sobre esse processo, Saviani (2006, p. 31) informa que “[...] há um outro e fundamental requisito [...] para se caracterizar uma atividade como profissão. Trata-se de uma identidade própria, isto é, um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais”. A discussão que permeia essa questão permanece até os dias de hoje, sendo uma das questões que ancoram as pedagogas da RME, de Curitiba ao falarem sobre a função que exercem, como pedagogas escolares.

A Lei Federal n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabeleceu as diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971) ao definir alterações nas etapas e denominações da educação básica no Brasil. Em relação ao contexto do CP, constatamos que dois artigos: o art. 30, que determina o que é exigido para a formação do corpo docente das escolas e o art. 33 que define a formação do especialista em educação, engendrado ao Parecer n.º 252/1969 no interior das escolas, ao regulamentar “[...] a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação [...] que esta] será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

A partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as questões referentes à qualidade da educação, diminuição da retenção e evasão escolar somaram forças para a reflexão acerca do papel do CP, por meio das novas perspectivas que a educação brasileira tinha naquele momento. Esse movimento perpassa a estruturação da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Pois, a LDB em vigência, em seu art. 67, alterado pela Lei n.º 11.301/2006, regulamenta a experiência docente como pré-requisito para exercer qualquer outra função ligada ao magistério, descritas no parágrafo segundo como direção de unidade escolar, assessoramento e coordenação pedagógica (BRASIL, 2006).

A conjuntura histórica da função de supervisão escolar entremeia-se com o contexto atual da ação do coordenador pedagógico, principalmente no que se refere à formação continuada centrada na escola e as funções exercidas no âmbito escolar.

## 4.2 PEDAGOGO ESCOLAR: O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, a função que desempenha as ações referentes à coordenação pedagógica é denominada “pedagogo escolar”. Na perspectiva em que estamos trabalhando com a constituição identitária desse profissional, cabe citar que, em parte do texto, nos referimos ao CP como pedagogo escolar, devido a nomenclatura utilizada na RME de Curitiba.

Para o ingresso na função de Pedagogia Escolar, é realizado um concurso interno<sup>71</sup> para docentes já concursados da RME de Curitiba, sendo necessário “[...] estar na Parte Permanente do Quadro do Magistério e pertencer à área de atuação de Docência I ou Docência II” (CURITIBA, 2011).

De acordo com o Caderno Pedagógico de Subsídios à Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012, p.9),

[...] a prática do trabalho do pedagogo deve estar baseada numa concepção de educação como um ato político relacionado intimamente com as mudanças ocorridas na sociedade. Portanto, a prática do pedagogo deve estar vinculada à teoria que procura desvelar a formação de professores e estudantes em um novo tempo, em que os avanços tecnológicos trazem para o ser humano novas necessidades, novos valores, novas leituras da realidade.

O trabalho do pedagogo escolar, conforme elucida Pinto (2011, p. 75-76), “[...] tem de pautar sua ação a partir de uma sólida formação pedagógica”, pois é por meio da formação – enfatizamos nesse processo a formação continuada – que o pedagogo irá “[...] tomar consciência de suas funções na escola, tornando-se capaz de identificar, nessas funções, as questões de poder que perpassam seu agir e exigirão dele escolhas e tomadas de decisões” (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 25).

Existem alguns documentos que dão subsídios e normatizam o trabalho do pedagogo escolar na RME de Curitiba, são eles: a Portaria n.º 12/2017 (ANEXO F),

---

<sup>71</sup> “Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os profissionais ingressam via concurso público, mediante edital específico para atuação nas áreas Docência I – (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental) ou Docência II – (professor dos anos finais do Ensino Fundamental). Após integração do Quadro Próprio do Magistério, para atuar como suporte técnico-pedagógico (pedagogo escolar), conforme prevê a Lei n.º 10.190/2001 (CURITIBA, 2001) é possível realizar o procedimento de mudança de área de atuação, mediante prova escrita regulamentada por edital da Secretaria Municipal da Educação” (CURITIBA, 2012, p. 09)

que orienta os procedimentos do planejamento do pedagogo escolar, a Portaria n.º 60/2017 (ANEXO G), que define a quantidade de pedagogos por escola e o Decreto n.º 88/2019 (ANEXO E), que estabelece as atribuições de cada função dos profissionais que pertencem ao quadro permanente do Magistério Municipal de Curitiba.

A Portaria n.º 12/2017 (CURITIBA, 2017a) regulamenta a função do pedagogo na RME de Curitiba:

Art. 1.º O(a) pedagogo(a) é o(a) profissional responsável por coordenar a organização do trabalho pedagógico com o coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos à formação, ao currículo, ao planejamento (da unidade e dos docentes), à avaliação, à interação com as famílias e ao fortalecimento da gestão democrática.

Para a efetivação da organização do trabalho pedagógico na RME de Curitiba, o pedagogo escolar precisa estabelecer a relação entre as questões que envolvem a formação, a articulação e a transformação do processo educativo, uma vez que esses três pilares estão imbricados na sua atuação profissional, diretamente relacionada com a constituição de sua identidade.

O trabalho do pedagogo escolar apresenta diversos desafios frente à garantia do direito à educação para todos os estudantes, vislumbrando sua realização a partir da tríade currículo, planejamento e avaliação, elementos centrais da organização do trabalho pedagógico. O artigo 3º da Portaria n.º 12/2017 estabelece as práticas pedagógicas que são responsabilidade do pedagogo escolar realizar a articulação.

Com a perspectiva de regulamentar o planejamento das ações do pedagogo, tendo em vista que, conforme alude Furtado (2020, p. 141) “[...] o pedagogo na RME de Curitiba é coordenador da organização do trabalho pedagógico”, a Portaria n.º 12/2017 (CURITIBA, 2017a) regulariza a organização de uma rotina de trabalho para esse profissional

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

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

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

III - planejamento das suas atividades nas dimensões pedagógica, política e administrativa.

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

Sobre a organização do pedagogo escolar, argumentamos que a partir do momento em que esse profissional tem compreensão de sua função, ele consegue estabelecer sua rotina de trabalho, com base na relação teoria e prática, e realizar as ações que estão sob sua responsabilidade. Ressaltamos a necessidade de compreender o planejamento como um movimento flexível, em que todas as atividades delineadas estão atreladas ao cunho pedagógico da ação no âmbito escolar.

No entanto, essa organização não é apenas individual, pois as diferentes funções dentro da escola se relacionam. Essa organização na escola é pensada de acordo com o número de profissionais que atuam nela. Para isso, a Portaria n.º 60/2017 (CURITIBA, 2017b) estabelece o dimensionamento de profissionais da pedagogia escolar, ou seja, o número de pedagogos escolares que a escola tem direito conforme o número de estudantes.

A seguir, discutiremos as atribuições do pedagogo escolar regulamentadas pelo Decreto Municipal n.º 88/2019 (CURITIBA, 2019).

#### **4.2.1 A construção das atribuições do pedagogo escolar da RME de Curitiba: da legislação à prática.**

O trabalho do pedagogo escolar como formador, articulador e transformador está relacionado com o projeto político pedagógico da escola vivenciado no dia a dia pela comunidade escolar. Compreender a função do pedagogo nessa prática implica em atribuições específicas para a legitimação da função, uma vez que, conforme elucida Clementi (2001, p. 63), essa questão percorre “[...] por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas”. Nesse sentido, o pedagogo escolar precisa depreender os desafios que estão postos no contexto escolar, alicerçando a organização do trabalho pedagógico na relação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre suas ações.

Para contextualizar as atribuições do pedagogo escolar da RME de Curitiba, buscamos os decretos que embasam a função relacionada à coordenação pedagógica.

O Decreto Municipal n.º 181/1995 (CURITIBA, 1995), de acordo com a súmula, “[...] aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características dos cargos da administração direta da municipalidade de Curitiba”. Nessa pesquisa, só tivemos acesso à súmula, no entanto, o texto do Decreto n.º 762/2001 (CURITIBA, 2001) sinaliza que a nomenclatura utilizada para a função de coordenação pedagógica era “Orientador Educacional, “Supervisor Escolar” e “Supervisor Escolar “C”.

Em 2001, o Decreto Municipal n.º 762 (CURITIBA, 2001) revogou o Decreto n.º 181/1995 e já apresentou o cargo responsável pela coordenação pedagógica com a denominação “Suporte Técnico Pedagógico”. Esse decreto organiza o Quadro do Magistério Municipal com o cargo Profissional do Magistério e as áreas de atuação divididas em Docência I, Docência II, Suporte Técnico Pedagógico e Assistência Pedagógica. O decreto regulamentava também as atribuições referentes à Educação Especial para cada área de atuação.

A área de atuação de Suporte Técnico Pedagógico, de acordo com o Decreto n.º 762/2001, tinha como função

Articular as ações pedagógicas na escola, na relação escola x família e escola x comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assessorar as equipes da escola, nos processos de gestão implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto (CURITIBA, 2001).

Em seguida ao Sumário de Atribuições, eram listadas as tarefas típicas da função e a escolaridade exigida para o exercício naquela área de atuação. Esse decreto ficou em vigência por mais de dez anos, sendo revogado pelo Decreto Municipal n.º 35/2016.

No ano de 2015, o grupo de trabalho para a revisão do Decreto n.º 762/2001 debateu a necessidade de alterar a nomenclatura de Suporte Técnico Pedagógico para Pedagogia Escolar, em função do estabelecido pela Lei n.º 14.544/2014 (CURITIBA, 2014), que naquele momento instituiu o Plano de Carreira do Magistério Municipal, revogada no ano de 2017.

No início do ano de 2016, foi publicado o Decreto Municipal n.º 35/2016 (CURITIBA, 2016a), o qual formalizou a alteração da nomenclatura do cargo para Pedagogia Escolar, proposta pelo GT em 2015. Com a publicação desse decreto, houve uma mobilização da categoria com o envolvimento do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC) e encontros regionalizados, conforme decisão da comissão responsável pela revisão das atribuições e dimensionamento dos profissionais que atuam na área de pedagogia escolar. Os encontros contaram com um debate em grupos acerca das tarefas típicas descritas no Decreto n.º 35/2016 em cada NRE (SISMMAC, 2016a; 2016b).

Ao refletir acerca da implementação dos decretos, no entendimento que os decretos apresentados fazem parte de uma política macrorreguladora referente às atribuições dos profissionais do magistério nos diferentes cargos que são exercidos por esses profissionais na RME de Curitiba e que fazem parte de um contexto, recorreremos à Ball, Maguire e Braun (2016, p. 64-65) sinalizando que

[...] a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir os ambientes 'melhores possíveis' para a 'implementação': construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais. Em contraste, tentamos romper com essa versão de escolaridade, introduzindo a 'realidade' [...], com seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus apoios externo diferentes (Grifos dos autores)

Ao final desse ano, foi publicado o Decreto Municipal n.º 1.313/2016 (CURITIBA, 2016b), com as alterações realizadas pela comissão advindas dos debates. Ressaltamos que, a partir do Decreto n.º 35/2016, itens como “Condições de trabalho”, “Riscos de trabalho”, “Requisitos necessários”, “Contraindicativos”, “Responsabilidade” e “Supervisão” foram incorporados ao texto dos decretos que definem as atribuições do Quadro do Magistério.

Em relação à área de atuação em Pedagogia Escolar, ficou estabelecido no Sumário de Atribuições que a função é responsável por

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, 2016b).

Em 2019, o texto do Decreto n.º 1.313/2016 sofreu alterações no que diz respeito aos requisitos necessários ao cargo e à condição de trabalho, sendo

publicado o Decreto Municipal n.º 88/2019, com a inclusão no texto das questões referentes à gestão pessoal de recursos humanos. As informações elencadas no Sumário de Atribuições e nas Tarefas Típicas permaneceram as do texto do decreto anterior de 2016. (CURITIBA, 2016b, 2019).

A trajetória da função descrita pela legislação sobre o pedagogo escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba traduzem as constantes sociais que macroregulam a constituição identitária desse profissional, delineam as especificidades do seu trabalho e ações que envolvem a formação, articulação e transformação do trabalho pedagógico. Para colocar em prática essas ações é necessário que o pedagogo escolar “[...] planeje, decida, coordene, acompanhe, avalie e execute o trabalho pedagógico de forma a atender a todos os segmentos da escola” (CURITIBA, 2012, p. 9-10).

A reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico demanda o envolvimento do coletivo da escola, e o pedagogo tem como função coordenar esse coletivo. Nesse sentido, Orsolon (2001, p. 19) argumenta que

[...] para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Além de coordenar o coletivo da escola, para colocar em prática o projeto político-pedagógico transformador, a função de pedagogo escolar da RME de Curitiba está pautada na garantia do direito à aprendizagem por meio da tríade – currículo, planejamento, avaliação – permeada pela política de Ciclos de Aprendizagem que sustenta toda a organização do trabalho pedagógico da RME de Curitiba. (CURITIBA, 2019).

#### **4.2.2 Afinal, quem é o pedagogo escolar que participou da pesquisa?**

As pesquisas que envolvem representações sociais compreendem que “[...] toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 2000, p. 27). Com base nessa definição, apresentaremos aqui a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir das respostas da primeira parte do questionário disponibilizado.

O universo da pesquisa abrangeu 43 pedagogos escolares, todos do gênero feminino. A Tabela 5 mostra a distribuição das 43 participantes de acordo com a faixa etária. A maioria das participantes estão na faixa entre 41 e 50 anos.

Tabela 5 - Total de participantes por faixa etária.

<i>Idade</i>	<i>Participantes</i>
Menos de 20	0
21-30 anos	3
31-40 anos	6
41-50 anos	23
Mais de 50 anos	11
<b>TOTAL:</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base na coleta de dados (2021).

Sobre o local de atuação, todas as participantes atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Entretanto, considerando a rotina diária do profissional da área de educação ter a possibilidade de atuar em mais de um espaço, algumas participantes trabalham em outros locais, das quais 17 atuam apenas em escolas da RME de Curitiba, uma em escola municipal e na Rede Estadual de Ensino, uma em escola de iniciativa privada. Algumas participantes atuam somente da RME de Curitiba, mas não em escolas, dessas profissionais que não estão lotadas em escolas, 8 trabalham em Núcleos Regionais de Educação e 16 em departamento ou coordenadoria da SME de Curitiba (Tabela 6).

Tabela 6 – Total de participantes de acordo com o local de atuação.

<i>Local de atuação</i>	<i>Participantes</i>
Apenas em escolas da RME de Curitiba	17
Em escola da RME de Curitiba e Rede Estadual de Ensino do Paraná	1
Em escola da RME de Curitiba e Intituição Privada de Ensino	1
Em Núcleo Regional de Educação da RME de Curitiba	9
Departamento/coordenadoria da SME de Curitiba	15
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2021).

A RME de Curitiba é composta por dez Núcleos Regionais de Educação (NRE), conforme explicitado anteriormente no capítulo 2. Uma das questões solicitava ao participante responder em qual NRE atuava, independente de ser em escola ou no próprio NRE. Três participantes sinalizaram que trabalham em duas



escolas que pertencem a NREs diferentes, cada uma em um turno. As participantes que trabalham em departamento/coordenadoria da SME não sinalizaram um NRE específico e sim, a sigla SME, conforme exposto na Tabela 7.

Tabela 7 – Total de participantes de acordo com o NRE que atua.

<i><b>NRE</b></i>	<i><b>Participantes</b></i>
BN	3
BQ	4
BV	4
CIC	3
CJ*	4
MZ	1
PN**	2
PR**	3
SF*	3
TQ	3
SME	15
<b>TOTAL ***</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2021).

\* Pedagoga que atua no NRE CJ e NRE SF.

\*\* Pedagoga que atua no NRE PN e NRE PR.

\*\*\* O total permaneceu 43 participantes, mesmo que a soma dos números colocados totalize 45, pois duas pedagogas são contabilizadas duas vezes em NREs diferentes.

Sobre o tempo de atuação na RME de Curitiba, pelas informações das participantes (Tabela 8), 3 atuam a menos de 5 anos, 5 participantes entre 5 e 10 anos, 4 estão na RME de Curitiba entre 10 e 15 anos, 20 participantes atuam entre 15 e 20 anos e 11 fazem parte da RME de Curitiba há mais de 20 anos.

Tabela 8 – Total de participantes por tempo de atuação na RME de Curitiba.

<i><b>Tempo de Atuação na RME de Curitiba</b></i>	<i><b>Participantes</b></i>
Menos de 5 anos	3
Entre 5 e 10 anos	5
Entre 10 e 15 anos	4
Entre 15 e 20 anos	20
Mais de 20 anos	11
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base na coleta de dados (2021).

Como na RME de Curitiba o ingresso na função de pedagogo escolar acontece por meio de concurso interno, foi solicitado às participantes o tempo de atuação como pedagogo escolar, conforme mostra a Tabela 9. A maioria das participantes atua como pedagoga escolar entre 15 e 20 anos.

Tabela 9 – Total de participantes por tempo de atuação como Pedagogo Escolar.

<b>Tempo de atuação como Pedagogo Escolar</b>	<b>Participantes</b>
Até 5 anos	9
Entre 5 e 10 anos	4
Entre 10 e 15 anos	7
Entre 15 e 20 anos	17
Mais de 20 anos	6
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2021).

Uma questão a ser levantada para reflexão é 23 participantes atuarem como pedagogas escolares há mais de 15 anos, tempo que permite consolidação de conceitos e práticas em sua atuação. Tendo em vista que o último edital para a mudança de área de atuação aconteceu em 2011, nos chama atenção as 9 profissionais que atuam como pedagogas a menos de 5 anos. Esses casos são profissionais da área de docência I ou II, que possuem licenciatura em Pedagogia e realizam o Regime Integral de Trabalho (RIT) na RME de Curitiba, chamado em alguns lugares como “dobra de padrão”.

A Tabela 10 corresponde à questão do período que a profissional dedica para atuar como pedagoga escolar. Ao elaborar essa questão, consideramos o termo “padrão” para o período efetivo do concurso em que a profissional atua e o “RIT” para as situações em que são efetivadas 8 horas diárias de trabalho para quem fez apenas um concurso de 4 horas diárias.

Tabela 10 – Total de participantes por tempo de atuação como Pedagogo Escolar.

<b>Período de atuação como Pedagogo Escolar</b>	<b>Participantes</b>
4 horas - Tenho um padrão como Docência I e faço RIT como pedagogo(a) escolar	7
4 horas - Tenho um padrão na área de atuação pedagogia escolar na RME	15
8 horas - Tenho dois padrões na área de atuação pedagogia escolar na RME	9
8 horas - Tenho um padrão na área de atuação pedagogia escolar e faço RIT na mesma área de atuação	12
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: A autora, com base nos dados coletados para a pesquisa (2021).

Constatamos que há um número considerável de vagas de pedagogia escolar ocupadas por RIT entre as participantes da pesquisa. Essa colocação é pertinente devido ao número de aposentadorias de profissionais dessa função, bem como a ausência de abertura de editais por parte da mantenedora para oportunizar às profissionais do magistério realizarem a mudança de atuação, tendo em vista que a

última mudança foi aberta em 2011 e os profissionais que estavam no final de lista foram chamados em 2013 para assumir no ano de 2014.

Para finalizar, apoiamo-nos em Vasconcellos (2019, p. 130), que ao descrever o pedagogo escolar “[...] como um intelectual orgânico no grupo [...]; sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa” contribui para compreendermos dimensões intrínsecas à função do pedagogo escolar da RME de Curitiba, em interface a tríade currículo, planejamento e avaliação que sustenta a organização do trabalho pedagógico.

Anunciados os participantes da pesquisa e estudos sobre a função de coordenador pedagógico, no próximo capítulo serão discutidos os dados coletados na pesquisa de campo, visando a estabelecer as relações entre a prática pedagógica, a constituição identitária e a Teoria das Representações Sociais do coordenador pedagógico ao cotidiano da ação escolar.

## **5 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA RME DE CURITIBA – SER PEDAGOGO ESCOLAR**

O percurso apresentado no presente capítulo foi traçado a partir das análises realizadas sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico advindas da pesquisa de campo e da análise textual acerca do Decreto Municipal n.º 88/2019 da PMC, referente às atribuições do pedagogo escolar da RME de Curitiba.

Inicialmente serão elencadas as categorias de análise com base na abordagem societal da Teoria das Representações Sociais, em seguida, faremos a relação dessas categorias com os dados coletados na pesquisa de campo e a literatura estudada. Para finalizar, utilizaremos a análise textual do Decreto Municipal n.º 88/2019 por meio da Classificação Hierárquica Descendente – CHD – para confrontar os dados com o exposto na legislação, corroborando para a confirmação da tese: a relação estabelecida entre a prática do pedagogo escolar e as atribuições regulamentadas pelo Decreto Municipal n.º 88/2019 cristaliza lacunas no processo de constituição identitária desse profissional, na introdução dessa pesquisa.

### **5.1 CATEGORIAS PARA ANÁLISE: PERSPECTIVA SOCIETAL**

Como já exposto no capítulo 2, as pesquisas de ordem societal englobam quatro níveis de análise. Para compreensão da constituição identitária do coordenador pedagógico da RME, de Curitiba organizamos as categorias de análise por Bardin (2016) de acordo com cada nível de análise, da abordagem societal. Retomamos que o objetivo da pesquisa é analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função no contexto em que o profissional está inserido.

Para a análise dos dados, realizamos uma transposição das categorias em relação aos quatro níveis de análise na perspectiva societal (ALMEIDA, 2009). As categorias foram delineadas de acordo com o que propõe cada nível de análise na abordagem societal (Quadro 9). A análise perpassou pelo que Doise (2002) denomina de “paradigma das três fases”, ou seja, observar o espaço comum, os princípios organizadores das variações individuais e a ancoragem dos elementos individuais.

Para estabelecer as categorias elencadas no Quadro 9, iniciamos com a leitura fluante do material coletado (BARDIN, 2016). A partir dessa leitura, realizamos uma aproximação dos temas levantados com os níveis de análise estabelecidos na abordagem societal, tendo como base a “noção de atitude” (DOISE, 2001), refletindo como os processos listados aproximariam-se da prática do coordenador pedagógico.

Quadro 9 – Relação entre as categorias e os quatro níveis de análise – Abordagem Societal

NÍVEL DE ANÁLISE – ABORDAGEM SOCIETAL	CATEGORIA DE ANÁLISE
Processos Individuais	Organização Individual do coordenador pedagógico
Processos Interindividuais/situacionais	Situações de interação do coordenador pedagógico
Posições nas relações sociais	Hierarquização no trabalho
Sistema de crenças/RS/Normas Sociais	Práticas e perspectivas de realização do trabalho

Fonte: A autora (2021), com base nos processos indicados por Doise (2002) segundo Almeida (2009).

Os dados para essa parte da análise são duas questões abertas do questionário, respondido online por 43 profissionais da RME de Curitiba que estão na função de pedagogos escolares: “Ao pensar em ‘identidade profissional’, quais elementos você considera que constituem essa identidade do pedagogo escolar da RME de Curitiba?” e “Como você percebe esses elementos na sua prática pedagógica como pedagogo(a) na RME de Curitiba?”

### 5.1.1 Organização individual do coordenador pedagógico

O trabalho do CP demanda, como qualquer outra atividade profissional, organização individual para sua execução. Sobre esse aspecto, as Portarias n.º 12/2017 e n.º 60/2017 definem esse processo, pois a n.º 12/2017 orienta o planejamento do pedagogo escolar e a n.º 60/2017 o dimensionamento de pedagogos escolares de acordo com o número de estudantes das unidades, o que influencia diretamente na divisão e organização do trabalho.

Para as participantes da pesquisa, os elementos que constituem a identidade profissional e a forma que eles estão presentes na sua atuação partem da organização individual, conforme a CP 09 sinaliza, o “[...] *estudo contínuo, conhecimento das legislações permanentes e novas que balizam o trabalho a ser desenvolvido*” fazem parte dessa organização individual.

A CP 27 argumenta que entre os elementos que constituem a identidade, é necessário ser um “[...] *profissional comprometido, estudioso, engajado com os*

*objetivos da comunidade escolar, humilde para aprender com os outros e que contribui para construir uma escola de qualidade, equânime e inclusiva*”, assim como a CP 39 destaca “[...] *competência, paixão, criatividade e disponibilidade*” entre esses elementos. Sobre a organização pessoal, compreendemos que muitas das respostas estão associadas ao próprio trabalho e concepção, o que nem sempre atinge a prática por diferentes razões que serão discutidas no decorrer deste capítulo.

No entanto, constatamos uma relação desses elementos no nível individual do sujeito com o contexto social, pois, de acordo com Nóvoa (2009, p. 15), o que diz respeito à

[...] inflação retórica sobre a missão dos [...profissionais de educação, a qual] implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional.

A forma como a função do CP está posta no cotidiano, apresenta um contexto particular de cada escola e não exclusivamente da função, de acordo com a leitura de mundo<sup>72</sup> da equipe escolar, ancoradas às políticas educacionais, às normatizações e à práxis, reverberada na representação social desses sujeitos sobre sua função.

Ao considerar que uma representação social é elaborada com base em elementos individuais e coletivos, depreendemos que, conforme alude Abdalla (2013, p. 114) “[...] a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade”. Desta forma, os processos individuais, as experiências dos indivíduos e a relação desses processos com o contexto em que estão inseridos fazem parte da construção dessa representação social.

Nessa perspectiva, os elementos que formam a identidade profissional individual são os alicerces para a elaboração da identidade profissional do grupo em questão, pois, ao reconhecer esses elementos como fundantes da identidade, o profissional tende a pautar-se neles para realizar sua prática.

---

<sup>72</sup> Apoiamo-nos no que Paulo Freire (2001, 2016) discorre sobre a leitura de mundo no processo de conscientização do sujeito, por meio de suas experiências e vivências.

### 5.1.2 Situações de interação do coordenador pedagógico

Essa categoria associa-se ao nível de análise que aborda princípios que elucidam as dinâmicas sociais. Ao aproximar esse nível da categoria de análise, tivemos como base as informações advindas do questionário que evidenciam as relações interpessoais e situacionais do cotidiano desse profissional, ou seja, a efetivação da organização do trabalho pedagógico por meio do trabalho coletivo.

Conforme Sartori e Fabris (2020, p. 113),

O trabalho conjunto implica integrar os diferentes, o que nem sempre é tarefa fácil, pelo contrário, muitas vezes, parece algo impossível, mas é imprescindível, na medida em que se almejam transformações educacionais. Não haverá mudança significativa na escola, se ela não for parte de um trabalho em equipe, embasado nos procedimentos participativos e colaborativos.

Dessa forma, consideramos que essa mudança significativa nasce por meio do processo da interação entre os responsáveis por aquele determinado espaço, o que na RME de Curitiba ultrapassa os muros da escola, adentra os envolvidos com o processo educacional em atuação nos NREs e na SME de Curitiba.

A interação entre os indivíduos que pertencem a determinado grupo faz com que exista a comunicação – essencial para a constituição de uma representação social. Nesse sentido, a discussão gerada por meio da interação “[...] descongela as velhas atitudes e hábitos e prepara um consenso sobre as novas atitudes” (DOISE; MOSCOVICI, 1991, p. 52). Ou seja, o grupo assume suas posições e estabelece relações que evidenciam as suas representações.

As relações entre os sujeitos são alicerces para a construção de sua identidade profissional, conforme depoimentos dos CP 19 e CP 30:

*Na minha prática busco diariamente fortalecer e contribuir com o trabalho pedagógico da minha equipe e das escolas em que acompanho. Levá-las a reflexão sobre suas ações e de que forma reverberam no processo de aprendizagem das crianças e também da mudança ou qualificação da prática dos docentes. Trabalho exaustivo, porém, com muitos avanços e perspectivas (CP 19).*

*Para haver conhecimento prático, o pedagogo precisa se fazer presente e próximo aos professores e com pauta específica observar como o mesmo realiza suas ações pedagógicas frente aos estudantes, assim, com a coleta de informações sobre o que foi observado é necessário traçar um diagnóstico e através de estratégias formativas atingir esses profissionais por meio de estudos, análise da prática e reflexões que possam reverberar em ação de qualidade (CP 30).*

Nesse sentido, reafirmamos que essas relações estão inseridas em um determinado contexto, pois o CP vivencia “[...] uma situação única: *naquela escola, naquele projeto pedagógico, naquele coletivo de professores, alunos e famílias, naquelas circunstâncias singulares vividas pela equipe*, que deve ser problematizada, reconsiderada e orientada” (TERZI; FUJIKAWA, 2013, p.130 Grifos das autoras). Consideramos que é por meio dessa problematização e orientação que as relações acontecem e subsidiam as representações sociais desses profissionais.

### **5.1.3 Hierarquização no trabalho**

De acordo com Almeida (2009, p. 724), o nível que se refere aos processos intergrupais “[...] leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis”. Com base nessa concepção, a categoria hierarquização no trabalho possibilita compreendermos como as posições estão presentes na prática pedagógica dos participantes da pesquisa, de acordo com as respostas dadas ao questionário.

Inicialmente, trazemos aqui a questão relacionada à hierarquização envolvida em dois momentos: no processo de tomada de decisão, em que se considera o trabalho coletivo e no processo de controle, em que a hierarquização existe como forma de dominação e controle do trabalho.

As respostas indicam a visão de uma relação hierárquica, tanto na escola – com o grupo de professores ou nos NREs e SME – com o grupo de pedagogos, no trabalho coletivo, conforme indicam as CP 03, CP 16 e CP 34:

*Tento fazer o melhor estar sempre junto com meus professores, auxiliando e trazendo sugestões para melhorar o trabalho para nossas crianças. Estudando sempre e compartilhando (CP 03)*

*Toda equipe precisa de liderança, um norte a ser guiado (CP 16).*

*Nos momentos em que pensamos a formação com as equipes de NREs (CP 34).*

Na relação com as categorias anteriores – processos individuais e processos interpessoais – constatamos que há entendimento sobre a necessidade do trabalho coletivo para que a organização do trabalho pedagógico seja efetivada, aspecto que caracteriza parte da construção da identidade profissional das participantes da



pesquisa, de acordo com o Decreto n.º 88/2019 (Figura 14) sobre responsabilidades e supervisão da função de pedagogo escolar na RME de Curitiba.

Figura 14 – Responsabilidade e Supervisão do Pedagogo Escolar conforme o Decreto n.º 88/2018

<b>RESPONSABILIDADE</b>
Sobre os educandos, projetos educacionais, relatórios e/ou pareceres emitidos, materiais e equipamentos.
<b>SUPERVISÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebida: técnica e hierárquica.</li> <li>• Exercida: supervisão aos trabalhos executados nos projetos sob sua responsabilidade.</li> </ul>

Fonte: Curitiba (2019).

O documento ao normatizar as relações hierárquicas que estão atreladas à função, define a responsabilidade, independentemente do espaço em que o pedagogo escolar atua. De acordo com Sartori e Fabris (2020, p. 118)

O trabalho que desempenha um coordenador pedagógico é permeado pela complexidade do contexto, pois, quanto mais são analisadas as questões que envolvem a ação coordenadora, mais se confirma a responsabilidade frente à equipe que coordena e aos desdobramentos intrínsecos relativos aos processos desenvolvidos na escola.

O processo de hierarquização no trabalho incide no que Dubar (2005) denomina de espaço de identificação, responsável por fazer com que o indivíduo se sinta reconhecido e valorizado. Destacamos que, em determinadas situações, esse reconhecimento pode remeter ao que vai além da noção de pertencimento ao grupo e mostrar-se como ferramenta de poder e persuasão, fazendo com que a representação social sofra alterações.

O que significa serem as relações de trabalho entre as posições ocupadas no espaço/tempo dos diferentes contextos de atuação na RME de Curitiba constituem processos de elaboração de representações sociais e da constituição identitária, uma vez que por meio dessas ações que o trabalho do CP é realizado.

#### 5.1.4 Práticas e perspectivas de realização do trabalho

Na abordagem societal da Teoria das Representações Sociais, o último nível de análise engloba “[...] os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, característica de uma sociedade ou de certo grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos” (ALMEIDA, 2009, p. 724). Assim, essa categoria resulta daquilo que envolve a prática e as perspectivas de realização do trabalho, por consideramos que, ao realizá-lo, as ancoragens do processo de elaboração da representação social são macroreguladas pela atitudes do CP em suas práticas.

A prática do coordenador pedagógico envolve o trabalho coletivo, conforme afirmam Sartori e Fabris (2020, p. 122), uma vez que essa prática visa

Potencializar os saberes docentes, num movimento contínuo de troca de experiências entre os pares, a fim de instaurar um planejamento coletivo fundamentado na reflexão aprofundada dos temas educacionais, faz parte de um processo de formação que visa superar as dificuldades educativas de modo contínuo e efetivo.

Esse movimento é concretizado pela tríade entre articulação, formação e transformação, indispensáveis a essa prática. Nessa perspectiva, a CP 42 argumenta que

*Exercer a função de pedagogo requer um constante exercício de pensar sobre a prática, planejar, estudar, atuar ativamente em ações e estratégias que favoreçam a interação entre os sujeitos da comunidade escolar, como um articulador que atua de forma ética, justa e comprometida. Me vejo num perseverante e incansável movimento de busca por esse fazer.*

A prática está diretamente relacionada à constituição identitária profissional, uma vez que é nela que refletimos aquilo que faz parte da trajetória particular de cada um e agrega ao trabalho. A CP 36 destaca a presença dos elementos que constituem essa prática, ao afirmar que ela se dá

*No desafio diário de estabelecer uma crítica que contemple uma autocrítica da minha própria prática pedagógica na equipe. No aprofundamento teórico com vistas a enriquecer o processo formativo. Na atenção as orientações da mantenedora, considerando que o trabalho em rede respeita o direito do estudante a ser assistido em qualquer estabelecimento/época. Na relação e interação que procuro estabelecer com os colegas e principalmente o olhar e o cuidado na ação intencional com o estudante e acolhimento das famílias.*

A situação indicada pela CP 36 é corroborada por Campos e Aragão (2012, p. 41) ao explicarem sobre a relação da prática do coordenador pedagógico com o processo de construção da sua trajetória, pois “[...] é do cotidiano que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. O coordenador precisa mesmo se ater a seu cotidiano e ao seu grupo de profissionais da escola para juntos delinarem um caminho de ação em comum”, ou seja, ao mesmo tempo que a trajetória influencia na prática, a prática na trajetória, o que contribui para a constituição identitária profissional.

Nesse sentido, apreendermos que é na prática do coordenador pedagógico que se dão os processos de objetivação e ancoragem, uma vez que é a prática que concretizará aquilo que é abstrato e refletirá as atitudes referente àquilo que já está familiarizado pelo indivíduo.

O intuito da elaboração das categorias com base nos níveis de análise da abordagem societal está entrelaçado ao processo de análise das representações sociais e da construção da identidade profissional, as quais apontam subsídios para estabelecer as relações entre a construção desses dois processos.

## 5.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, FUNÇÃO IDENTITÁRIA E O PARADIGMA DAS TRÊS FASES: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO.

As representações sociais não são estanques, pois o processo de elaboração e construção acontece permanentemente por meio das interações com o grupo e com o contexto em que se está inserido. Uma das funções das representações sociais é a função identitária, pois elas são responsáveis por integrar o indivíduo ao grupo, por considerar suas especificidades e individualidades.

Doise (2002, p. 30) define as representações sociais “[...] como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Seu estudo remete a três hipóteses importantes”. Essas hipóteses permitem que, além da identificação de consensos, sejam considerados os dissensos e as diferentes tomadas de posição tanto do indivíduo quanto do grupo, tendo como base o contexto compartilhado.

Para relacionarmos a construção das representações sociais à identidade profissional, analisamos como os conceitos estão ancorados e reverberam nas ações e no conhecimento das participantes da pesquisa, a fim de estabelecer uma

conexão entre os dois processos e compreender de que forma essa conexão reflete na prática pedagógica.

Ao refletirmos sobre as representações sociais nessa perspectiva, buscamos compreender a função das representações sociais na dinâmica das relações sociais e nos processos de comunicação. As três hipóteses fundamentam-se no campo comum das representações sociais, nos princípios organizadores das variações individuais e na ancoragem das diferenças individuais. Para realizar a análise das RS das participantes da pesquisa, propomos a reflexão acerca das demarcações apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Referências da pesquisa à luz do paradigma das três fases

<b>Hipóteses propostas por Doise (2002)</b>	<b>Referências da pesquisa para realização da análise</b>
Campo comum das representações sociais	- Convicção sobre a função exercida profissionalmente como pedagogo escolar. - Influência da política local.
Princípios organizadores das variações individuais	- Distinção na concepção de como a função precisa ser ou é exercida profissionalmente; - A influência do contexto.
Ancoragem das diferenças individuais	- Representações sociais e constituição identitária; - Atitudes; - Prática pedagógica.

Fonte: A autora, com base em Doise (2002) e Almeida (2009).

O campo comum das representações sociais, de acordo com Doise (2002, p. 30), considera que os participantes da pesquisa “[...] partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social”. Dessa forma, a construção das representações sociais se dá “[...] nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas” (p. 30).

Nessa perspectiva, apreendemos que o campo comum das representações das pedagogas que participaram da pesquisa envolve a relação que todas estabelecem do ofício com a organização do trabalho pedagógico, independente da forma como vê o seu próprio trabalho ou como os demais integrantes da comunidade escolar o visualizam.

Outro fator que constitui o campo comum das representações sociais é a influência da política local. De acordo com Moscovici (2015, p. 334), “[...] há três elementos – contexto, normas e fins – que regulam a escolha que fazemos de uma forma de pensamento, com preferência a outra”, referendando assim, a política como ato regulador das atribuições e influenciador das representações sociais. Ao

relacionar essa regulação com a prática, apoiamo-nos em Ball (2010, p. 38) para discutir o conceito de performatividade com a influência, uma vez que a performatividade está alicerçada em performances que

[...] servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Ou seja, essa influência que a política local exerce sobre a função desempenhada alcança patamares em que “[...] a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia” (BALL, 2010, p. 40)

Os princípios organizadores das variações individuais estão relacionados “[...] à natureza das tomadas de posições individuais em relação a um campo de (RS)” (DOISE, 2002, p. 30). Dessa forma, estudar as representações sociais possibilita assimilar como os indivíduos diferenciam-se entre si nas relações que mantêm para a elaboração das RS, uma vez que, de acordo com Doise (2002), as tomadas de posição individuais são organizadas de forma sistemática. Essa hipótese envolve a análise ds diferentes tomadas de posição em relação ao próprio trabalho, por exemplo, mesmo pertencendo ao mesmo grupo, há pedagogas que definem seu trabalho como extremamente burocrático, assim como há pedagogas que declaram que suas atribuições não são do conhecimento de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Nesse sentido, o contexto exerce forte influência nas representações sociais, sendo uma variável no processo de elaboração, que caracteriza a perspectiva individual, uma vez que a forma como acontece essa influência é relativamente diferente em cada indivíduo, conforme explicitado por Jodelet (2009, p. 683) os estudos das representações sociais envolvem “[...] os indivíduos que estão inseridos em e são influenciados pelas redes e contextos sociais [...]”. Essa influência é transubjetiva, pois “[...] sua escala domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação” (JODELET, 2009, p. 698).

Em relação à ancoragem das diferenças individuais, abarcamos as representações sociais e a constituição identitária das participantes da pesquisa,

que são repercutidas nas atitudes e na prática dessas profissionais, ponto significativo para a presente pesquisa.

Nesse sentido, indagamos as participantes a responder o que é ser pedagogo escolar na RME de Curitiba, e suas respostas foram relacionadas à constituição identitária dessas profissionais. A CP 04 destaca que ser pedagogo escolar é

*Um trabalho de responsabilidades e desafios, pois a todo tempo nos deparamos com pessoas que não acreditam e não confiam no trabalho do pedagogo, ou quem sabe não querem acreditar e confiar. Alguns professores pensam que o pedagogo é o "supervisor escolar".*

A trajetória histórica da função é evidenciada, o que mostra como essa questão está conectada à constituição identitária e as representações sociais, tendo em vista o conhecimento que os outros possuem sobre a função desse profissional. Existem muitos paradigmas acerca da função de coordenador pedagógico que estão imbuídos de crenças e representações advindos de como essa função foi historicamente construída. Esse processo de construção faz parte da identidade da função, pois, conforme alude Mate (2009, p. 22),

*[...] ao compreendermos que certas regras e normas que delimitam e burocratizam nosso fazer pedagógico foram produzidas sob contingências determinadas e por sujeitos em luta disputando projetos sociais bastante concretos, entendemos que nosso olhar pode ser bem mais livre do que pensamos.*

Sobre a função do pedagogo escolar a CP 23 coloca que:

*Ser pedagogo é um desafio, é uma função pouco valorizada até mesmo pelos professores da escola, precisamos acabar com a visão de que o pedagogo tem a função de criticar o trabalho, pelo contrário precisamos observá-lo como parceiro de trabalho, que vem para agregar e acrescentar no dia a dia, seja do professor em sala de aula ou das famílias.*

Refletir de que forma os outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar compreendem essa função também faz parte da constituição identitária profissional, pois é por intermédio dessas interações que acontece no ambiente de trabalho que as identidades profissionais são elaboradas. Todo esse processo envolve complexidade e quebra de paradigmas.

Nesse sentido, a quebra de paradigmas surge por meio da compreensão de sua função em todo o funcionamento desse processo, o que acontece a partir do momento em que conhecemos profundamente a função a ser desenvolvida, concebendo de que forma essa ruptura vai fazer parte do processo de constituição

identitária profissional. Dessa forma, elaboram-se as representações profissionais, que, de acordo com Abdalla (2017a, p. 177), “[...] tem por base a orientação das condutas e das práticas profissionais, e a construção de um saber profissional (Blin<sup>73</sup>, 1997)”.

O próprio pedagogo escolar ao procurar esclarecer à comunidade escolar as atribuições que cabem à sua função pautada no processo de formação, concebe essa ruptura, como explicam as CP 01 e CP 20,

*Considero que cada pedagogo deve conquistar seu espaço de trabalho na unidade que atua, caso contrário irá realizar atribuições de outros profissionais e não realizará o seu papel (CP 20).*

*Ao pensar em ser pedagogo, acredito que não podemos esquecer da necessidade de profissionalismo e ética aliados às concepções de rede. E para que tenhamos essas questões bem respaldadas, o estudo e a formação precisam ser constantes da rotina desse profissional (CP 01).*

Placco e Souza (2012) esclarecem sobre a importância de conhecer a construção da identidade profissional do CP, principalmente por ser uma função relativamente nova nas escolas de acordo com a legislação, para que a função não abarque equivocadamente a responsabilidade dos problemas historicamente construídos no espaço/tempo da escola.

No entanto, compreendemos que a construção da identidade profissional é influenciada pelo contexto em que esse coordenador pedagógico está inserido. Tendo em vista que as representações sociais estão imbricadas ao contexto em que determinado grupo vivencia, apoiando-se nas hipóteses elencadas pelo paradigma de três fases (DOISE, 2002), realizamos a análise fatorial de correspondência (AFC) com a prerrogativa de apreender a constituição identitária do coordenador pedagógico da RME de Curitiba, considerando os subgrupos que existem dentro dessa função, conforme o local de atuação do indivíduo. Como já elucidado, a pesquisa contemplou participantes dos três locais de trabalho distintos, inseridos em contextos diferentes e com trajetórias singulares, permitindo com que houvesse uma diversidade de aspectos, mesmo que a RME de Curitiba e a função exercida seja o campo comum desses indivíduos

Como a pesquisa apoiou-se na abordagem societal para alcançar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos sobre sua identidade,

---

<sup>73</sup> Nesse texto Blin (1997) foi citado por Abdalla (2017a, p. 177).

trabalhamos para que as relações existentes entre os subgrupos distintos, sejam elas por meio de consensos e dissensos ou pelo sistema em que estão imersos, pois de acordo com Moscovici e Doise (1991, p. 80) “[...] o facto social de participar tem como consequência psíquica a implicação colectiva dos indivíduos em tudo o que se relaciona com o grupo”.

Os grupos foram definidos de acordo com o espaço de trabalho, ou seja, pedagogos escolares que atuam em escola, pedagogos escolares que atuam em NREs e pedagogos escolares que atuam em departamento/coordenadoria da SME. Destacamos ainda que apreender as representações sociais perpassam

[...] pelas constantes sociais em que se ancoram, que as representações, por estarem em meio a um jogo de forças emanadas de relações múltiplas do poder econômico e político, levem classes sociais e organizações da sociedade civil a perceberem e valorizarem isto ou aquilo (ENS; RIBAS; OLIVEIRA; TRINDADE, 2019, p.270).

Para ilustrar o processo de interpretação desse processo, utilizamos a Análise Fatorial por Correspondência (AFC). As análises fatoriais na área das representações sociais permitem apreender o

[...] campo comum referente a cada objeto estudado; os fatores latentes, que podem ser traduzidos em princípios organizadores das variações nas tomadas de posição, em RS com função de articulação entre sistemas cognitivos e metassistemas sociais; e as relações entre fatores e variáveis independentes [...] que indicam as ancoragens das RS (ROCHA, 2015, p. 50).

Apoiamo-nos em Veiga, Fernandes e Paiva (2013, p. 20) para argumetar que a AFC “[...] permite verificar correlações entre grupos, bem como visualizar as relações de atração e de afastamento entre os elementos do campo representacional acerca de determinado objeto”. Dessa forma, utilizamos o *software* Iramuteq para submeter o corpus elaborado a partir das respostas à pergunta “O que é ser pedagogo escolar na RME de Curitiba?”.

O *software* Iramuteq gerou dois gráficos que foram interpretados e reelaborados em um novo plano cartesiano, desenvolvido de acordo com a interpretação referente ao tema da pesquisa, pois conforme alude Gadamer (2008, p. 256) “o que deve ser compreendido não é a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas também a individualidade de quem fala ou do autor”.

A Figura 15 apresenta o resultado dessa interpretação, com base nos índices gerados pelo *software*. O eixo 1 – excesso de burocracia x organização do trabalho



pedagógico (OTP) – explicam 82,8% das variações das respostas, valor somado ao percentual de 17,2% de variações relativo ao eixo 2 – multifunções x transformador.

Figura 15 – Análise Fatorial de Correspondência – O que é ser Pedagogo Escolar



Fonte: A autora, com base em IRAMUTEQ (2021).

Os eixos determinados para a análise foram “excesso de burocracia x organização do trabalho pedagógico (OTP)”, compreendendo a rotina de trabalho e ações do coordenador pedagógico e “multifunções x transformador” na perspectiva do coordenador pedagógico enquanto sujeito ativo do processo educativo. A nomenclatura dos eixos foi dada de acordo com dados levantados pela pesquisa e os grupos estão demarcados conforme o contexto determinado.

Observamos na análise as palavras “ação” e “professor” entre os campos burocracia e multifunções, relacionadas à rotina do trabalho do CP ligada a tarefas direcionadas ao corpo docente. Já as palavras “pedagogo” e “escola” encontram-se entre os campos excesso de burocracia e transformador, em que percebemos que o próprio CP visualiza a importância do seu trabalho como agente transformador da realidade escolar. Entretanto, essa percepção confere um dissenso entre os grupos, conforme as respostas de alguns integrantes do grupo que atuam em escolas:

*Multifunções (CP 05)*

*Muito trabalho, pouco tempo para estudo, uma pedagoga para resolver questões diversas da escola toda (CP 07)*

As palavras “processo” e “escolar” foram destacadas entre os campos OTP e transformador, uma vez que a organização do trabalho pedagógico é a via principal para que o CP consiga realizar sua função transformadora. Por fim, as palavras “aprendizagem”, “estudante”, “pedagógico” e “educação” permaneceram entre os campos OTP e multifunções, pois, os profissionais que atuam na coordenação pedagógica sofrerão “[...] a influência de [...] características da escola na constituição de sua ação profissional, do seu modo de pensar, sentir e agir na função” (SOUZA; PLACCO, 2017, p.16), muitas vezes compreendida como um entrelaçamento de todas suas atribuições e a realização do trabalho pedagógico.

Há de se refletir que esse movimento que abarca a construção das representações sociais dos CPs sobre a constituição identitária envolve, além da prática, a viabilização das políticas educacionais como macrorreguladoras do processo educacional, que influenciam diretamente a identidade desse profissional, independente do espaço em que ele atua, conforme elucidam as participantes da pesquisa:

*Desenvolver, verdadeiramente o trabalho do pedagogo, que caracterizei na primeira questão, considerando as normativas e orientações da mantenedora (CP 09)*

*É uma satisfação. Apesar de termos que muitas vezes até substituir professores e demais carências das frágeis políticas públicas em torno da educação, a RME nos capacita bastante e sua metodologia é muito fundamentada visando garantir a aprendizagem de todos. (CP 16).*

Nesse contexto, com a premissa de conhecer o processo de constituição identitária do CP, discutiremos a seguir a respeito dos atos de pertença e atos de atribuição segundo Claude Dubar (2005).

### 5.3 ATOS DE PERTENÇA E ATOS DE ATRIBUIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL

A reflexão a respeito dos atos de pertença e de atribuição, de acordo com os estudos realizados por Claude Dubar (2005, 2006), iniciou no momento em que a pesquisa foi realizada, devido à pandemia de Covid-19 e as restrições para o contato social, como já destacado no capítulo 2 da presente tese, não foi possível

realizar a pesquisa com os demais segmentos da comunidade escolar (nesse caso, professores e diretores) para confirmar os dados oriundos da questão que envolve a atribuição.

Retomamos aqui o que Dubar (2005) denomina de atos de pertença e atos de atribuição. A atribuição é aquilo que o outro atribui ao processo de constituição identitária, ou seja, como é a identidade para o outro, já a ideia de pertencimento é aquilo que o próprio indivíduo define como parte da sua identidade, a identidade para si mesmo. Dessa forma, argumentamos que os atos de pertença se referem à forma que o indivíduo é visto pelos outros e os atos de atribuição compreendem o que o indivíduo almeja ser. Logo, a identidade é construída dialeticamente por meio desses dois processos.

Para a presente análise, as participantes foram questionadas com duas questões, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Questões referentes aos atos de pertença e de atribuição

<b>Questão norteadora</b>	<b>Processo relacionado</b>
Como você descreveria seu trabalho?	Atos de atribuição
Como outra pessoa descreveria seu trabalho?	Atos de pertença

Fonte: A autora (2021).

Sobre o próprio trabalho, a forma como cada participante descreveu o trabalho que realiza nas ações cotidianas, foi de forma enfática, conforme esclarecem as CP 06, CP 09 e CP14:

*Meu trabalho é o coração da escola, onde contribuo para o bom compasso das ações pedagógicas visando a qualidade da educação. A equipe gestora promove a organização dos processos de ensino-aprendizagem, de maneira integrada, pedagoga e gestora dinamizam as ações da rotina escolar. Atuo na formação e assessoramento interno dos professores, acompanho e assessoro o planejamento, entre outras ações do professor, realizo atendimento às famílias, administro a documentação e o percurso acadêmico dos estudantes, bem como medio as ações entre a SME no interior da unidade (CP 06).*

*Cientista da educação, professora responsável pelo guarda-chuva o epistemológico da organização do trabalho pedagógico, que compõem o currículo planejamento e avaliação. E todas as suas derivações, responsável por articular a garantia do direito a aprendizagem e a relação com a comunidade escolar de modo a garantir o direito (CP 09).*

*zSer pedagogo é construir o seu trabalho pautado no diálogo, formação continuada, superar os desafios referentes ao trabalho burocrático e pedagógico, é ser criativo, respeitar as diferenças, procurar ter um objetivo de trabalho, pautar-se nos documentos vigentes na construção dos saberes, é ser a ponte entre os professores e as famílias, professor-aluno, professor-professor (CP 14).*

A descrição do próprio trabalho pautada na organização do trabalho pedagógico que acontece no espaço/tempo da escola define a percepção sobre a função e as atribuições relacionadas ao trabalho, uma vez que a ação do coordenador pedagógico está inserida em um contexto em que a gestão democrática é um princípio norteador de todas as ações, pois, conforme o Caderno de Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME de Curitiba (CURITIBA, 2012, p. 12),

[...] a atuação do pedagogo, como agente articulador e transformador do trabalho coletivo na escola, centra-se na mobilização em prol da construção e efetivação do Projeto Político-pedagógico, proporcionando reflexões sobre o cotidiano escolar, a troca de experiências, o acompanhamento e a avaliação das ações executadas e a busca de alternativas que auxiliem o trabalho pedagógico para contribuir, dessa forma, com a viabilização das condições para a democratização plena do processo educativo.

A resposta da participante (CP 29) destaca a demanda de trabalho envolvendo o dimensionamento profissional (CURITIBA, 2017b) e a mudança que houve na organização do trabalho pedagógico devido à situação de pandemia:

*Muito desgastante, por ser única pedagoga na unidade e ter inúmeras responsabilidades/demandas de trabalho; uma angústia de muitas vezes ter a sensação de não dar conta nem da metade. São atribuições que acredito ir além da função do pedagogo e principalmente por ser somente um profissional para atender a tantas exigências. Sob um ponto de vista mais positivo, percebo que neste momento de pandemia pude acompanhar muito mais o planejamento dos professores, tarefa primordial/essencial do fazer do pedagogo e que, enquanto estava presencialmente na escola, era o que menos eu conseguia realizar, sendo "sugada" por tantas outras demandas urgentes do dia a dia.*

A prática do coordenador pedagógico exige planejamento de suas ações e, principalmente, a delimitação daquilo que é atribuição da função, reconhecida tanto pelo próprio coordenador quanto pelos profissionais que trabalham no mesmo espaço. Nesse sentido, Placco e Souza (2012, p. 15) aludem que os CPs

[...] exercem profissão recentemente normatizada em textos legais (ainda que bastante antiga quanto à função), que têm papel fundamental na escola, sobretudo no que concerne às possibilidades de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas que apresentam, com frequência, pouca clareza sobre o significado e a estruturação de seu papel, assim como suas funções e atribuições.

O reconhecimento de sua função e de suas atribuições está relacionado com a vivência enquanto docente e com a função exercida por outra pessoa, o que faz

com que essas experiências estejam associadas à sua identidade enquanto coordenador pedagógico.

No entanto, algumas respostas apontaram a função como essencialmente burocrática, desvalorizada, sem informar acerca do significado do próprio trabalho:

*Bastante burocrático e de extremo contato com as famílias e professores (CP 02).*

*Bastante burocrático, pouco tempo para a devida formação de professores e acompanhamento de planejamento (CP 03).*

*Muito burocrático e desvalorizado (CP 07).*

Nessas representações estão as políticas educacionais, as quais pouco asseveram a valorização dos profissionais que atuam na área da educação, sejam elas elaboradas nas diferentes esferas – federal, estadual e municipal – em sua maioria, acabam por responsabilizar os profissionais por todas as mazelas que essa área vivencia, culpabilizando, em sua maioria o professor, e o coordenador pedagógico como esclarecem Evangelista e Triches (2012) quando denominam de “superprofessor”, o que definem as políticas educacionais, ao estabelecerem que será o profissional da educação o responsável por resolver todos os problemas dentro e fora da escola. Destacamos ainda que a valorização “[...] tem na ideologia política, sua macrorregulação, a qual funciona, [...] como uma das constantes sociais em que se ancoram as representações sociais (RS)” (ENS, RIBAS, OLIVEIRA, TRINDADE, 2019, p.263-264).

Se com o professor que tem sua função definida e reconhecida por toda comunidade escolar a percepção sobre a valorização é complexa, com o coordenador pedagógico essa situação é ainda uma linha tênue, pois muitos da comunidade escolar não tem clareza da especificidade do seu trabalho. Nessa perspectiva, quando questionadas em relação à descrição de outra pessoa referente ao trabalho que realiza, as participantes argumentaram:

*Alguém que apaga os incêndios dentro da unidade (CP 02).*

*Ficam sentadas bem tranquilas (CP 03).*

*Irrelevante, porém necessário (CP 04).*

*Fácil (CP 05).*

*As pessoas geralmente desconhecem o trabalho do pedagogo, por isso não valorizam (CP 07)*

*A maioria das pessoas não reconhecem ou valorizam o trabalho desenvolvido pelas pedagogas (CP 20).*

O destaque para a sequência de respostas referente ao desconhecimento da função foi um ponto importante, pois refletem o quanto o próprio coordenador pedagógico acredita que sua função não está consolidada. Nesse sentido, a participante CP 29 coloca:

*Acredito que um considerável número de pessoas da escola e também de fora dela, diriam que não fazemos nada ou que não sabem exatamente o que um pedagogo faz na escola. Dá a impressão que é um trabalho que não "aparece" na escola (CP 29).*

Outras participantes alegam sobre o contexto em que essa pessoa que descreveria seu trabalho está inserida:

*Depende do ciclo de convívio e o nível sócioeconômico cultural desta outra pessoa. Pode ter para alguns a característica de direção, de uma professora que cuida das professoras, verdadeiramente da pedagoga. Em geral a descrição é um pouco variada (CP 09).*

*Podem ser tantas descrições. Elas dependeram do nível de escolaridade, do reconhecimento à importância do processo educativo, das experiências vivenciadas por estas pessoas em ambiente educativo (CP 15).*

A relação entre a experiência anterior enquanto professor também surgiu como relevante para a visão do outro a respeito da sua ação no cotidiano escolar

*Antes de ser pedagoga eu não tinha dimensão da complexidade que este trabalho exige, então realmente acho que quem é professora e nunca trabalhou como pedagoga não saberia descrever o que faço, pensando talvez, que não trabalho tanto quanto eles, quando na verdade todas as funções dentro da escola são igualmente essenciais, incluindo a do pedagogo (CP 25).*

A visão dicotomizada referente ao local de atuação – escola, NRE ou SME – surgiu na resposta, atentando-se à especificidade do trabalho de cada espaço, e em determinados momentos visto até como uma hierarquização da função, de acordo com o espaço em que é desenvolvida.

*Penso que da mesma forma descrita acima, enquanto profissional atuante na SME-DEF. No entanto, nas unidades escolares, este trabalho é visto na maioria das vezes, como sendo apenas burocrático ou para atendimento aos estudantes e suas famílias, enquanto seu papel primordial junto aos professores fica em segundo, terceiro...planos, não chegando muitas vezes nem perto de ser realizado (CP 33).*

*Como um trabalho que traz a reflexão para o campo da prática, mas nem sempre apreciado. Algo do gênero "lá vem ela propor um estudo ou sugerir um livro e eu com tanta demanda na agenda", ou seja, algo ainda de fora para dentro (CP 36).*

*Há melhor compreensão da atuação do pedagogo em diferentes espaços, porém alguns ainda veem o pedagogo que atua na SME como controlador ou fiscalizador, e que desenvolve um trabalho mais burocrático (CP 38).*

Em suma, a visão que os coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa atribuem ao outro sobre o desenvolvimento de sua função retrata a necessidade de difundir o que é inerente à função do CP e suas atribuições enquanto pedagogo escolar da RME de Curitiba. Nesse sentido, analisaremos o Decreto Municipal n.º 88/2019, referente às atribuições específicas de cada área de atuação dos Profissionais do Magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba.

#### 5.4 RELAÇÃO ENTRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E O DECRETO N.º 88/2019

A escolha por realizar uma análise por meio da Classificação Hierárquica Descendente – CHD da parte do texto referente às atribuições do Decreto Municipal n.º 88/2019 vai ao encontro de corroborar com o discurso das participantes sobre o processo de constituição identitária, uma vez que o Decreto é o documento que regulamenta a função e determina suas atribuições (CURITIBA, 2019).

Enquanto política reguladora das atribuições dos profissionais do magistério e os diferentes cargos exercidos por eles, apoiamo-nos em Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) ao argumentarem que

*A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a "formulação" da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica.*

Para concretizar essa análise, optamos em trabalhar com os subgrupos de coordenadores pedagógicos de acordo com o espaço de trabalho e o contexto em que estão inseridos, a CHD do texto do Decreto n.º 88/2019, uma vez que é o documento que orienta o trabalho de qualquer pedagogo escolar na RME de Curitiba, observando as relações que abrangem os dissensos e consensos dos subgrupos, emanadas nas representações sociais desses indivíduos.

Com relação a CHD, para a organização do *corpus*, foi delimitado apenas a parte do Decreto referente à atuação em pedagogia escolar, sumário das atribuições; tarefas típicas<sup>74</sup>: competência técnica de ingresso: escolaridade de ingresso; condição de trabalho: ambiente de trabalho e riscos do trabalho; requisitos necessários ao cargo: físicos e psicológicos; contraindicativos; responsabilidade; supervisão. Após essa organização, o *corpus* foi processado pelo *software* IRAMUTEQ (Figura 16), que considerou 79,55% do material processado correspondendo a um total de 35 segmentos de texto (ST), estruturando o discurso do documento em sete classes: Classe 1 – 7 ST (20% do corpus analisado); Classe 2 – 8 ST (22,86%); Classe 3 – 9 ST (25,71%) e Classe 4 – 11 ST (31,43%).

A CHD gerada pelo *software* IRAMUTEQ oportunizou a estruturação de um dendograma<sup>75</sup>, em que é possível analisar a relação do discurso do documento com os dados advindos do questionário aplicado, resultando em pequenas narrativas das pedagogas da RME de Curitiba que fazem parte da construção das representações sociais acerca da constituição identitária das participantes da pesquisa.

Figura 16 - Organização do corpus na análise CHD no *software* IRAMUTEQ

```

Number of texts: 1
Number of text segments: 44
Number of forms: 556
Number of occurrences: 1594
Número de lemas: 478
Number of active forms: 441
Número de formas suplementares: 33
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 97
Média das formas por segmento: 36.227273
Number of clusters: 4
35 segments classified on 44 (79.55%)

```

Fonte: IRAMUTEQ (2021).

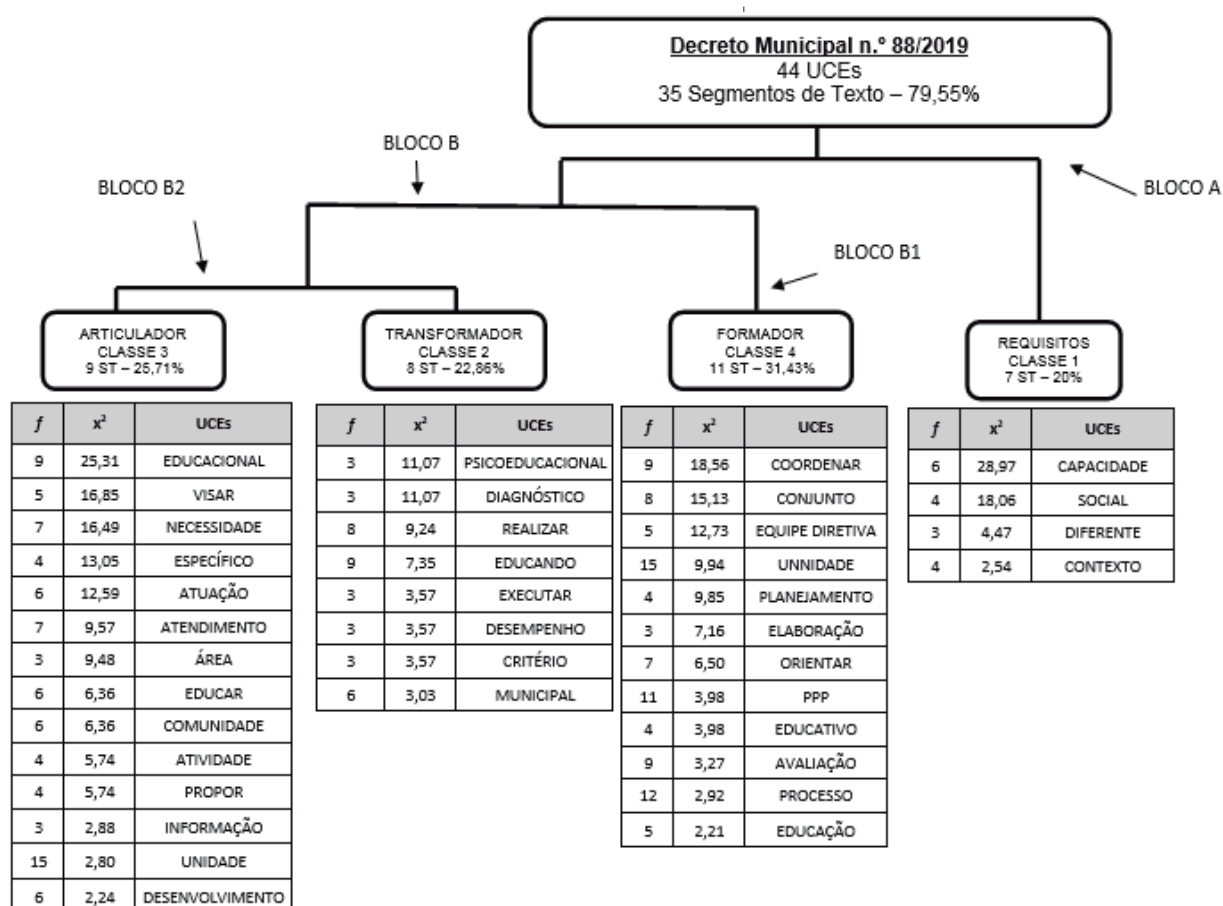
<sup>74</sup> Destacamos que no item “tarefas típicas” existe um título específico para as tarefas típicas a serem executadas por pedagogos escolares que atuam na educação especial em Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE)

<sup>75</sup> Para fins de ilustração, foram retidas no dendograma as palavras com associação significativa mais forte para cada classe medida pelo qui-quadrado



A Figura 17 apresenta o dendograma organizado a partir do *corpus* processado pelo *software*.

Figura 17 – Dendograma da CHD – Decreto Municipal n.º 88/2019 – Pedagogo Escolar



Fonte: A autora, com base em IRAMUTEQ (2021)

O dendograma mostra a divisão hierárquica que o *corpus* sofreu na organização dos dados. A primeira partição (bloco A) separou a classe 1 das classes 2, 3, e 4. A segunda partição (bloco B) conta com a classe 4 (bloco B1) das classes 2 e da classe 3 (bloco B2).

A primeira partição do *corpus* dividiu o dendograma em dois blocos: o bloco A que abarcou a classe 1, intitulada de “requisitos” e o bloco B que foi separado com mais uma partição, a classe 4 denominada de “formador” – bloco B1 – e as classes 2 e 3, chamadas de “transformador” e “articulador”, respectivamente que formaram o bloco B2.

O bloco A consiste nos aspectos que são requisitos para a ocupação do cargo pelo profissional do magistério. De acordo com o documento, existem requisitos necessários ao cargo, tanto físicos quanto psicológicos, destacamos entre eles,

Habilidade social: capacidade de atuar individualmente e em ações que envolvam equipes de trabalho e/ou outros órgãos ou instituições, estabelecendo bom relacionamento interpessoal, com comunicação assertiva e pertinente frente aos diferentes ambientes socioculturais.

Adaptabilidade: capacidade de o indivíduo adaptar sua atuação profissional e comportamento aos diversos contextos sociais, demonstrando atitudes de moderação, posturas de mediação e senso crítico (CURITIBA, 2019, p. 18).

Nesse sentido, o decreto regulamenta que para exercer o cargo de pedagogo escolar, o profissional precisa desenvolver a adaptabilidade, compreendendo os diferentes contextos em que poderá atuar e a habilidade social, uma vez que o cargo exige a relação da função com diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, sejam eles professores, pais/responsáveis, estudantes, agentes administrativos e profissionais que atuam em outros setores da RME de Curitiba.

Ao analisarmos o bloco B, dividido em dois blocos B1 e B2, observamos as classes que apresentam o que o documento norteia para a prática do trabalho do pedagogo escolar. Para delimitar a nomenclatura dessas classes, apoiamo-nos em Placco, Almeida e Souza (2015) e Bruno e Christov (2009), com textos que discutem as funções articuladora, formadora e transformadora do coordenador pedagógico.

O bloco B1 formado pela classe 4 chamada de “formador”, apresenta palavras que estão diretamente ligadas à prática formativa do coordenador pedagógico, entre elas: planejamento, PPP (Projeto Político-Pedagógico) e avaliação. De acordo com o Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba: Diálogos com a BNCC volume 1 (CURITIBA, 2020b), a organização do trabalho pedagógico está fundamentada na tríade “currículo-planejamento-avaliação”. Dessa forma, a atuação do pedagogo escolar na RME de Curitiba abrange essa tríade num processo formativo constante, uma vez que o processo de formação “[...] se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças” (CHRISTOV, 2009, p. 10).

Ainda no bloco B1, salientamos a presença das palavras coordenar e orientar, como ações inerentes à função, já que é por meio da reflexão crítica e coletiva que o processo educativo acontece, numa escola que é “[...] capaz de ensinar, deva ser construída com esforços de todos os sujeitos envolvidos com esse ensinar: alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores, direção” (BRUNO, 2009, p. 15), fica

ao coordenador pedagógico a responsabilidade de coordenar e orientar esse processo, junto à equipe diretiva.

O bloco B2 é composto pela classe 2 – transformador – e pela classe 3 – articulador. Na classe 2, intitulada de transformador, realçamos as palavras diagnóstico, educando, realizar e executar, elementos e ações que estão imbricadas ao poder de transformação no contexto escolar. É necessário que o coordenador pedagógico perceba sua função transformadora no âmbito da gestão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme alude o documento, é atribuição do pedagogo escolar “[...] coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade” (CURITIBA, 2020b, p. 14), entretanto, alguns participantes que pertencem ao grupo que atua na escola descreveram seu trabalho como “muito burocrático”, delimitando sua ação ao simples cumprimento de tarefas.

A classe 3, chamada de articulador, abarcou, entre outras, as palavras específico, necessidade, atuação, comunidade e desenvolvimento. A função de articular está relacionada aos encaminhamentos necessários, os quais precisam ser orientados e acompanhados pela equipe pedagógica. Na descrição de seu trabalho, a CP 17 destacou:

*Suporte pedagógico ao coletivo docente, orientação as famílias e responsáveis pelos estudantes sobre os aspectos pedagógicos, sociais e cognitivos, **suporte administrativo à equipe diretiva**, ações formativas, reuniões escolares, responsável por projetos integrados a escola com outras instituições, atendimento ao estudante, entre outras atividades. (Grifos nossos).*

Compreender a função do pedagogo escolar como um suporte administrativo está relacionada à função articuladora, no entanto, quando essa função tem mais espaço do que as outras, acontece um desequilíbrio entre o eixo de formação e de articulação em que, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2015, p. 14-15) “[...] esse desequilíbrio contribui que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola”, e propicia que as demais ações não tenham a prioridade necessária na rotina do coordenador pedagógico. Sobre o eixo de articulação, o texto do decreto normatiza como atribuição do pedagogo escolar

Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva da unidade, o conselho de classe, definindo, com os demais participantes do conselho, os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.

Assegurar que os/as responsáveis pelos/as educandos/as sejam comunicados sobre o trabalho pedagógico realizado e sobre as aprendizagens e desenvolvimento integral dos/das educandos/as (CURITIBA, 2019, p. 15)

Essas atribuições estão ancoradas à função articuladora, de acordo com o Currículo do Ensino Fundamental (2020b, p. 28), sobre o Conselho de Classe,

[...] as análises sobre os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem de forma contínua, pois, no tempo de permanência do professor, com a mediação da equipe gestora, há possibilidades de rever e reavaliar o trabalho pedagógico, lançando um olhar acolhedor para as diferenças, o que está relacionado com a concepção de uma formação humana integral. Dessa forma, o trabalho pedagógico é direcionado à promoção das aprendizagens, realizando-se o acompanhamento dos processos de aprendizagem de todos os estudantes, bem como das intervenções realizadas pela escola.

Sobre a comunicação aos pais/responsáveis, o volume 1 do Currículo da RME de Curitiba estabelece que

A comunicação às famílias e/ou responsáveis, referente ao trabalho pedagógico desenvolvido, sobre o processo de aprendizagem do estudante e seus avanços ocorre ao longo do ano letivo por meio do diálogo permanente. Esse diálogo contínuo permite à escola não apenas informar aos responsáveis sobre o desenvolvimento dos estudantes em relação à construção do conhecimento, mas também estreitar os laços, conhecer mais sobre o contexto histórico-cultural da comunidade, rever e (re)planejar estratégias didático-pedagógicas que venham ao encontro do direito à aprendizagem (CURITIBA, 2020b, p. 29).

Nesse sentido, constatamos que o Decreto Municipal n.º 88/2019, enquanto política reguladora da função de pedagogo escolar na RME de Curitiba apresenta vários consensos em relação às representações sociais que as pedagogas que participaram da pesquisa elaboraram sobre a constituição identitária da função, de maneira geral.

Entretanto, há necessidade de apreender as relações que existem entre as concepções de ser pedagogo escolar para os diferentes grupos que desempenham essa função e que possuem como regulador o decreto de atribuições. A atuação do pedagogo escolar, nos diferentes contextos que foram abordados nessa pesquisa, está imbricada com decreto enquanto uma política pública.

Nesse viés, a política é interpretada de acordo com o contexto em que é colocada em prática, pois “[...] a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para

fora” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 15. Grifos dos autores) e, dessa forma, influencia a construção da identidade profissional desses profissionais.

Com a proposição de totalizar o movimento cíclico dessa análise, a seguir, discutiremos o que foi apreendido e interpretado durante essa pesquisa por meio dos dados produzidos.

## 5.5 SER PEDAGOGO ESCOLAR: INTERPRETANDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB A ÓTICA HERMENÊUTICA.

Ao tomar como pressuposto os princípios discutidos pela hermenêutica com a finalidade de interpretar os dados ao nível de compreendê-los, faz-se necessário a análise interpretativa do objeto de estudo – a constituição identitária dos coordenadores pedagógicos – no diálogo entre a TRS, as bases epistemológicas sobre o processo identitário e a perspectiva hermenêutica.

Ao interpretar as representações sociais, apoiamo-nos em Moscovici (2012, p. 230-231 Grifos do autor) ao declarar que

[...] quando objetivamos ‘a apreensão de categorias’, dois sistemas cognitivos entram em funcionamento: o primeiro faz associações, inclusões, discriminações, deduções, correspondendo ao sistema operatório; o outro controla, verifica, seleciona com o auxílio de regras, lógicas ou não; trata-se de uma espécie de metassistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro. O mesmo ocorre com o pensamento natural com uma diferença: as relações que constituem o metassistema são habitualmente e primordialmente relações normativas.

Ou seja, a construção das representações sociais está interligada aos processos que regem as normas sociais, ecoando as posições específicas de um grupo, determinadas pela influência do contexto em questão.

Compreendemos que essa influência é exercida pelos metassistemas culturais e ideológicos, responsáveis por embasarem aquilo que diferencia e aproxima os grupos, por meio do comportamento e distinções sociais, dispostos numa relação de interdependência.

Nessa perspectiva, inferimos que as regras sociais repercutem no processo de constituição identitária profissional, uma vez que “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2006, p. 85).

A interpretação dos dados produzidos em todas as etapas dessa pesquisa conduz a percepção a respeito das lacunas formadas no processo da constituição identitária profissional do pedagogo escolar da RME de Curitiba, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18 – Ciclo da constituição identitária profissional do Pedagogo Escolar da RME de Curitiba.



Fonte: A autora (2021).

Partindo do pressuposto da hermenêutica em que “[...] a intenção do intérprete é se fazer ‘mediador’ entre o texto e a totalidade nele submetida” (GADAMER, 1998, p. 59. Grifo do autor), colocamos como forma de análise a triangulação dos dados discutidos ao longo dessa tese. Nesse sentido, como mediação desse processo de interpretação e compreensão, enunciamos o campo da política educacional como pano de fundo, uma vez que esse campo é um dos alicerces da constituição identitária dos profissionais da educação, conforme identificado na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

A forma como o profissional constitui e elabora as representações sociais/profissionais demonstram como a estrutura social e as políticas influenciam nesse processo, muitas vezes responsável pela manutenção das resignações desse

grupo. De acordo com Abdalla (2017b, p. 137), apoiada em Paicheler e Moscovici<sup>76</sup> (1985), precisamos compreender

[...] o significado da palavra influência no interior destas lógicas de conformidade e/ou confrontação. Palavra que, para os autores, dá conta destas “realidades diversas, inclusive contraditórias” (p. 176). Segundo eles, o conceito de influência denomina “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)” (p. 176). Afirmam que “existem duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência” (p. 176). E que, nesta direção, é preciso observar que a influência supõe uma “modificação dos indivíduos e dos grupos influenciados” (p. 177).

Nessa perspectiva, os dados que surgiram na análise fatorial, amparada pelo paradigma de três fases proposto por Doise (2002), aludem para a necessidade de compreender o contexto em que esse indivíduo exerce a função profissional. Na pesquisa, os contextos foram relacionados aos espaços de trabalho dos pedagogos escolares. A AFC afirmou como o processo de constituição identitária envolve o contexto, inclusive para a interpretação das políticas – aqui materializada como o Decreto Municipal n.º 88/2019.

Evidenciamos a influência do contexto ao refletir que os profissionais podem atuar, ao longo da carreira, nos diferentes contextos apresentados. A trajetória de cada profissional irá repercutir a influência desses espaços, assim como dos grupos a que pertencem, pois, de acordo com Doise (2001, p. 194) “[...] cada indivíduo tem vários grupos de pertença, alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros”.

No âmbito de estudos das políticas educacionais, a influência é marcada por “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...] é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.” (MAINARDES, 2006, p. 51). Essa influência é exercida por meios de comunicação social ou por “[...] um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (p.51).

---

<sup>76</sup> PAICHELER, Geneviève; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). Psicología social, I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

Ao discutirmos a constituição da identidade profissional, reavivamos o que Imbernón (2011, p. 28) apresenta sobre o conceito de profissão, pois ele “[...] não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto”.

Dessa forma, as representações sociais sobre a constituição identitária do grupo investigado estão ancoradas em crenças que em determinado período foram atribuídas a quem exercia a função que hoje é denominada como pedagogo escolar, imbuídas da trajetória histórica da profissão. No entanto, essas mesmas representações objetivam uma busca pela real compreensão da função, do que realmente é atribuição desse profissional e faz parte da sua identidade profissional.

A regulação das atribuições por meio do Decreto Municipal n.º 88/2019 coincide em determinados consensos com o processo de objetivação das representações sociais dos grupos em questão, no entanto, em relação ao processo de ancoragem dessas representações, ainda persistem lacunas a serem preenchidas, respondendo assim a tese que **a relação estabelecida entre a prática do pedagogo escolar e as atribuições regulamentadas para a função cristaliza lacunas no processo de constituição identitária desse profissional.**



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 48)

A presente tese trouxe em seu título a expressão “constituição identitária”, argumento aqui sobre o processo de “constituir-se”. Antes de apresentar as considerações finais dessa pesquisa, atrevêmo-nos a refletir sobre o seu processo de constituição. A ação que envolve o verbo “constituir” está diretamente ligada ao processo de formar-se, compor-se. Dessa forma, a trajetória construída nesse processo de pesquisar, enquanto pesquisadora e profissional está entrelaçado à construção dessa tese.

Os quatro anos que abarcaram o processo de doutoramento foram tecidos por meio de muitas descobertas envoltas de diferentes desafios que surgiam após cada definição tomada no caminho. A primeira decisão foi adentrar o processo de doutoramento com uma questão que estava “pendente” da pesquisa de mestrado: “a constituição identitária do coordenador pedagógico” – o que se tornou o objeto de estudo. A segunda decisão foi o aporte teórico-epistemológico da TRS na abordagem societal, pois a pesquisa nesse tipo de abordagem na área de educação é um campo a ser explorado, com poucas produções. Com a definição do objeto de pesquisa e do caminho a ser seguido, surgiu o momento da terceira decisão: alinhar a pesquisa a partir da abordagem societal com conceitos do âmbito educacional, tendo como cenário as políticas educacionais – aqui ilustrada pelo Decreto Municipal n.º 88/2019 – e definir quais seriam as análises realizadas. O resultado do processo ainda é preliminar, mas consistente em suas definições.

Pesquisar a respeito de processos identitários é um caminho que proporciona uma reflexão interna enquanto pesquisador, numa perspectiva em que toda a trajetória da pesquisa fará parte da constituição identitária profissional. Destacamos que a discussão acerca da constituição identitária profissional envolve diferentes dimensões de maneira cíclica, pois o processo é contínuo e só cessa ao encerrar a profissão.

Com a finalidade de conhecer o processo de constituição identitária profissional dos pedagogos escolares da RME de Curitiba, buscamos responder à questão norteadora dessa tese: *as representações sociais que constituem a*

*identidade do pedagogo escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estão relacionadas às atribuições da função e presentes na prática pedagógica deste profissional?* Para respondermos essa pergunta, buscamos o aporte da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, por meio da abordagem societal engendrada por Doise (2002), e da Teoria da Socialização, proposta por Claude Dubar (2005).

Para alcançar o objetivo proposto de *analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função no contexto em que o profissional está inserido, considerando a influência da política local determinante da função*, escolhemos a hermenêutica como método para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Essa escolha possibilitou a interpretação dessas representações por meio da hermenêutica crítica, como denominamos o método nessa pesquisa. Ao aproximarmos a hermenêutica da Teoria das Representações Sociais, cujo cerne é a comunicação e a linguagem, destacamos que, de acordo com Gadamer (2008, p. 512), “[...] a própria compreensão possui uma relação fundamental com o caráter da linguagem”, aspecto esse que possibilitou ao pesquisador compreender a intenção daquilo que é comunicado, pois “[...] para expressar a opinião de um texto em seu conteúdo objetivo precisamos traduzi-la para a nossa língua, o que significa, porém, colocá-la em relação com o conjunto de intenções possíveis [...]” (p. 512), ou seja, estabelecer relações com nossas crenças e percepções, com aquilo que já temos ancorado sobre o tema em questão. Nas pesquisas que têm o aporte da TRS, consideramos que o pesquisador age como intérprete, pois “[...] os grupos fazem interpretações ‘leigas’ do mundo à sua volta, que são as representações sociais, e o pesquisador como se na condição de um antropólogo as analisa para interpretá-las à luz da ciência” (ARRUDA, 2014, p. 120. Grifos da autora).

Para guiar a busca de contemplar o objetivo da tese, foram elencados cinco objetivos específicos cuja organização orientou a estrutura dessa tese, pautados na concepção da hermenêutica em que o movimento de compreensão envolve “[...] do todo para a parte e de volta ao todo [como] uma operação mental suscetível de ser analisada” (MANTZAVINOS, 2014, p. 59).

Como resposta ao primeiro objetivo específico – *caracterizar o processo identitário à luz do aporte teórico determinado para a presente pesquisa* – realizamos um estudo acerca da constituição identitária, com o aporte

epistemológico da Teoria das Representações Sociais, por meio da abordagem societal. Esse entrelaçamento das concepções oportunizou aproximar as bases epistemológicas, com estudos de Dubar (2005; 2006; 2012), Seidmann (2015), Deschamps e Moliner (2009) entre outros teóricos que contribuíram com os estudos sobre o processo identitário.

De acordo com Dubar (2005, p. 129-130), é “[...] na compreensão interna das representações cognitivas e afetivas, perceptivas e operacionais, estratégicas e identitárias que reside a chave da construção operacional das identidades”, logo, compreendemos que essa construção está imbricada ao processo de elaboração das representações, sejam elas individuais ou sociais, dos próprios indivíduos.

A constante construção do processo identitário profissional dos profissionais da educação compreende “[...] um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que [...] se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p. 21). Com base na Teoria das Representações Sociais, esse processo alude a dimensão identitária, reverberando na dimensão da atitude, mais consolidada entre as dimensões de uma representação (ABDALLA, 2017), o que corrobora com a decisão de analisar pelo viés societal, uma vez que a análise sociológica possibilitou-nos apreender acerca do contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Ao conceber o percurso teórico com base nas vertentes epistemológicas eleitas para essa tese, surgiu a necessidade de conhecer e estudar o indivíduo que seria objeto de estudo da referida pesquisa. Com apoio de Saviani (2006), Placco, Souza e Almeida (2015), Vasconcellos (2019) entre outros autores, apreendemos o histórico da função e, com base em documentações do município, foi possível realizar um breve histórico da função na RME de Curitiba.

No caminhar desse processo de pesquisa, realizamos a pesquisa do Estado do Conhecimento, apresentada no terceiro capítulo dessa tese, que corroborou com um panorama sobre o que já foi pesquisado sobre o tema. Por meio das categorias elencadas, foi possível conhecer o tema de forma mais profunda e realizar a definição sobre como seriam as próximas análises realizadas.

Com a definição das análises, respondemos o segundo objetivo específico – *identificar a relação das representações sociais advindas dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre suas atribuições e identidade, de acordo com o espaço de atuação* – por meio da análise na

perspectiva societal, a qual faz uso de categorias elencadas com a aproximação aos níveis de análise das RS designados por Doise (2002).

O terceiro e o quarto objetivos específicos – *elencar os elementos presentes nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre sua identidade de acordo com a sua prática e contexto em que exercem a função e interpretar as representações sociais acerca do contexto social em que esse grupo se encontra, considerando as especificidades de atuação dos subgrupos que exercem a função* – conceberam à análise pautada no paradigma das três fases (Doise, 2002) e geraram a análise fatorial por correspondência, assim como a análise realizada com base nos atos de pertença e de atribuição (DUBAR, 2005). Nessa análise foi possível compreender o que Deschamps e Moliner (2009) chamam de representações identitárias, ou seja, as representações elaboradas por meio das crenças e do conhecimento que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre o grupo ao qual pertence.

Ao apreender as representações sociais dos pedagogos escolares que participaram da pesquisa e relacioná-las às especificidades e a legitimidade social do grupo em questão por meio da compreensão do processo identitário, compreendemos que as RS agem como mecanismos de manutenção das identidades.

Nesse ensejo, respondemos o quinto objetivo específico – *relacionar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com as atribuições regulamentadas no Decreto Municipal n.º 88/2019* – por intermédio da análise de classificação hierárquica descendente, que apresentou a necessidade de compreensão das relações entre as concepções sobre ser pedagogo escolar. Mesmo que a análise expôs vários consensos entre as representações sociais e a política regulamentadora, inferimos que uma política é macrorreguladora e mecanismo do metassistema que é composto por normas sociais e responsáveis por regular e influenciar as representações sociais e os contextos em que elas são construídas. (DOISE, 2011).

Na perspectiva do metassistema como regulador social, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a política envolve um processo de compreensão e tradução. Esse processo é refletido nas representações sociais e ancoram-se por meio de atitudes e da prática desses profissionais e, muitas vezes, possibilitam a geração de lacunas entre o que é pensado/idealizado e o que realmente é praticado.

Com base nessas reflexões, defendemos que **a relação estabelecida entre a prática do pedagogo escolar e as atribuições regulamentadas para a função cristaliza lacunas no processo de constituição identitária desse profissional**, pois essas lacunas abarcam uma prática diferente da idealização do que compete à função, por meio de divergências de concepções sobre o próprio trabalho e o trabalho do grupo ao qual pertence, de acordo com o contexto em que o pedagogo está inserido.

Para chegar à tese aqui defendida, o caminho apresentou limitações e contribuições, as quais compartilhamos, vislumbrando futuras pesquisas. Um ponto a destacar é o momento em que foi realizada a coleta de dados. Nos dois últimos anos do processo de doutoramento o mundo atravessou uma pandemia de COVID-19, o que alterou a rotina de todos. No momento da coleta de dados – primeiro semestre de 2021 – todos os profissionais que atuam em escolas da RME de Curitiba estavam em trabalho remoto, o que fez com que a pesquisa acontecesse de forma *online*, o que se tornou um limitador para a participação dos pedagogos na pesquisa.

Em relação às contribuições que essa pesquisa possibilita, constatamos três dimensões: contribuições **acadêmicas, práticas e sociais**.

Como **contribuições acadêmicas**, mencionamos o estudo da Teoria das Representações Sociais no viés da abordagem societal no âmbito da educação, pois é um campo com grande potencial de estudo a ser explorado. Outra questão a ser apontada é o uso do método hermenêutico em consonância com a TRS, quando Moscovici (2012, p. 426) elucida que “[...] a luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar”.

As **contribuições práticas** envolvem diretamente o nosso objeto de pesquisa: o pedagogo escolar da RME de Curitiba. Reiteramos o que Moscovici (2012, p. 166) destaca ao refletir que “[...] as informações adquiridas penetram na vida cotidiana e engendram os comportamentos adequados, colocando num contexto diferente as relações entre pessoas e a maneira como são vivenciadas”, oportunizando assim a constante (re)elaboração da prática.

A contribuição dessa pesquisa no processo de (re)elaborar a prática iniciou com a participação dos pedagogos, pois ao ter acesso ao questionário, durante a

pesquisa muitos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua função e as atribuições que lhe competem no contexto de atuação.

A reflexão acerca da influência das políticas na elaboração dos processos identitários é considerada uma contribuição prática, pois quanto mais compreendemos a influência desses mecanismos na constituição identitária profissional, mais acessível fica a percepção das atribuições e da função exercida socialmente.

De acordo com Gadamer (1998, p. 12)

[...] as ciências humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem às ciências naturais em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem, por sua vez, o seu fundamento nessa mesma compreensão.

Nesse sentido, a pesquisa oportuniza à sociedade a estruturação do conhecimento científico. Como **contribuição social**, apresentamos algumas questões propositivas:

- 1) Formação inicial e continuada que vislumbrem ações envolvendo a organização do trabalho pedagógico e a função intrínseca do pedagogo escolar/coordenador pedagógico nesse processo;
- 2) Organização de grupos de estudos acerca das funções e atribuições que estão inseridas no contexto escolar, com vistas a comunidade escolar ter o conhecimento designado de cada função;
- 3) Reconhecimento das atribuições do pedagogo escolar/coordenador pedagógico nos documentos norteadores da escola, de fácil acesso à comunidade escolar.

Demarcamos ainda como contribuição social o compromisso de entregar essa pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, para que os dados e as reflexões geradas possam ser ponto de partida para ações e proposições formativas em relação aos pedagogos escolares que atuam na RME de Curitiba.

Concordamos com Furtado (2020, p. 169) que “[...] é fundamental que os profissionais da educação saibam qual é a sua função num espaço escolar”, e que os diferentes grupos que pertencem ao mesmo contexto – sejam professores, gestores, funcionários, pais e estudantes – tenham compreensão sobre as atribuições de cada função. Registramos como proposições a novas pesquisas, o estudo das representações sociais na abordagem societal envolvendo diferentes

grupos do mesmo contexto, a fim de estabelecer as relações, bem como para possibilitar-lhes concretizar os atos de atribuição e de pertença entre os diferentes grupos.

Por fim, a tecitura desse processo despertou ainda mais a curiosidade e o encantamento pelo universo da Teoria das Representações Sociais e da constituição identitária, enquanto pesquisadora e pedagoga escolar da RME de Curitiba, pretendo continuar a caminhada, de forma a possibilitar muitos desdobramentos na minha trajetória acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba, PR: Editora Champagnat; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.109-136.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017a.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.
- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem Societal das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez 2009.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; DOISE, Williem. Estudos experimentais das representações sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise. (Orgs.). **Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009. p. 63-82.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. A identidade como representação e a representação da Identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.141-149.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, n. 117, p. 127-147, 2002. doi <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado et.al. (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. p.117-146.



BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 35, n 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865> Acesso em: 18 jan. 2022.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Brindon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BANCHS, Maria Auxiliadora. Concepto de “representaciones sociales”: analisis comparativo. **Revista Costarricense de Psicologia**, n. 8-9, p. 27-40, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris, França: L’Harmattan. 1997.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998**/ texto por Vidal A. A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n. 143, 2010.

BORBA, Denise Aparecida. **As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.301, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2006.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm). Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46.

BRASIL, Ministério da Educação. Pibid. **Ministério da Educação - Governo Federal**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em: 15 dez. 2021.

BRITO, Rosa. Mendonça. de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Dialógica**, Amazonas, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf). Acesso em: 10 mar. 2016.

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

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013a. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. 18p.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

CANTO ORTIZ, Jesús M.; MORAL TORANZO, Félix. El si mismo desde la teoría de la identidad social. **Revista Escritos de Psicología – Psychological Writings**, Málaga, Espanha; Universidad de Málaga, n. 7, p. 59-70, set. 2005. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/13399/13680> Acesso em 20 ago. 2019. doi: <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi1.13399>

CHAIB, Mohamed; LOUREIRO, Laura Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143201>.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHIRSTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9-14.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda Rramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 53-66.

COSTA, Wlise Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. v.8. n.13, jan./jun. 1999. p. 250-280.

CROCOLI, Daniel José. Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a educação. *In*: ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

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

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

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 181 de de 1995. Aprova especificações, atribuições, tarefas típicas, requisitos e demais características dos cargos da administração direta da municipalidade de Curitiba. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 07. fev. 1995. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/1995/18/181/decreto-n-181-1995-aprova-especificacoes-atribuicoes-tarefas-tipicas-requisitos-e-demais-caracteristicas-dos-cargos-da-administracao-direta-da-municipalidade-de-curitiba>. Acesso em: 09 jun 2020.

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 35 de 14 de janeiro de 2016. Aprova atribuições, competência técnica de ingresso, requisitos e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 20 jan 2016b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 1.313 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às

atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 15 dez. 2016c.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 88 de 15 de dezembro de 2019. Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 28 jan. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 421 de 16 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 16. mar. 2020.

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Portaria n.º 60 de 24 de novembro de 2017. Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Pedagogia Escolar). **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 24 nov. 2017b.

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

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - 2020**. Princípios e fundamentos. v. 1. Curitiba, 2020b.

DE ALBA, Martha. El Método ALCESTE y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El Caso de la Ciudad de México. **Papers on Social Representations / Textes sur les représentations sociales**. v. 13. p. 1.1-1.20. 2004. ISSN 1021-5573.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, jan/dez 2002. p. 27-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>. Acesso em 22 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 187- 203.

DOISE, Willem. Sistema e metassistema. *In*: ALMEIDA, Angela Marida de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília, DF. Technopolitik, 2011. p.123-156.

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

DONATO, Sueli Pereira; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1205-1229, set. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27055/24483> Acesso em: 23 maio 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.DS12>.

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente**: representações sociais de estudantes de pedagogia. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

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

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto, PT; Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em 18 jan. 2020.

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

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

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Mariele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 49, n. 172. p. 260-283, 2019 Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053145675>. doi: <https://doi.org/10.1590/198053145675>. Acesso em 20 set. 2020.

ENS, Romilda Teodora; WITHERS, Simone Weinhardt. Políticas Educacionais, Formação de Professores e Trabalho Docente: o que dizem os textos da RedESTRADO em 2006 e 2008. *In*: ANPAE, 2011, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, 2013. p.1-16 [CD ROM]. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0462.pdf>

ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; WITHERS, Simone Weinhardt. Cidades Educadoras e Teoria das Representações Sociais: contextos e interfaces. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 39. p. 1017-1033, set./dez. 2021.

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

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013. p. 27-51.

FERRON, Maria Carolina de Sousa. **Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FURTADO, Andréa Garcia. **Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?** 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Hegel – Husserl - Heidegger**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GRODIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradutor: Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: avanços técnicos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**. Porto Alegre, RS, v.8 n.3, p. 249-256, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a04.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.103-133.

HOLBOLD, Márcia de Souza. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, 2005. p. 269-282.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradução Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 maio 2020.

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

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da universidade estadual de Ponta Grossa- PR**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução J. Rodrigues de Meringe. Acropólis, 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LAHOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. *In*: ALMEIDA, Angela Marida de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (orgs). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília, DF. Technopolitik, 2011. p.59-97.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, jul/dez 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em 18 ago 2020.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul/dez 2007. Disponível em: [http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpb/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_3/arquivos/o\\_coord\\_pedag\\_na\\_educ\\_basica\\_desafios\\_e\\_perspectivas.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpb/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf). Acesso em: 31 dez. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade [online]**. v. 27, n. 94, pp. 47-69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente Dialógica**: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Curitiba, PR: PUCPRESS, 2017a.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 47, n. 163, pp. 358-375, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143760> Acesso em 20 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143760>

MANTZAVINOS, Chrysostomos. O círculo hermenêutico: que problema é este? **Tempo Social [online]**, v. 26, n. 2, pp. 57-69, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004>. Acesso em 18 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004>

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

MESQUITA, Cláudia Maria Souza; ALMEIDA, Danice Betania de. Representações Sociais: mapeamento conceitual. *In*: SILVA, Neide de Melo Aguiar (Org.) **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau, SC: Edifurb, 2009. p. 35-64.

MENDES, Felismina Rosa Parreira; ZANGÃO, Maria Otília Brites; GEMITO, maria Laurência Grou Parrerinha; SERRA, Isaura da Conceição Cascalho. Representações sociais dos estudantes de enfermagem sobre assistência hospitalar e atenção primária. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. v. 69, n. 2, p. 343-350, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690218i>. ISSN 1984-0446. Acesso em: 25 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690218i>.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, p. 793-812, out/dez 2011.

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

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: Sociologia e Psicologia. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.



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

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University de France, 1961

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

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

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; ENS, Romilda Teodora; WITHERS, Simone Weinhardt. Desafios e possibilidades do coordenador pedagógico no processo de formação continuada. *In: ANPED-Sul, 2020, Blumenau. Anais ...* Blumenau: FURB, 2020. p.1-6. [online].

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, PT: ano 41-2, p. 207-2018, 2007. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/4560>

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal; EDUCA, 2009.

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 999-1015, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/16433/17784>. Acesso em: 08 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14>.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Silvia Matsuoka de. **A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. 213 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

PAIVA, Geraldo José de. Identidade Psicossocial e pessoal como questão contemporânea. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 1, p. 77-84, jan./abr. 2007.

PALMONARI, Augusto. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, A.M.O; JODELET, D. (Orgs.) **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p.35-50.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo, SP: Editora Cortez, 2015.

PASSADOR, Giseli; NOVAES, Adelina de Oliveira. Uma estratégia de ensino emancipatório fundado na Teoria das Representações Sociais. **Rev. FAEEDA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 187-203, abr./jun. 2021. doi: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p187-203>

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 95-106.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De e ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v.42, n.147, p.754-771, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Rramalho de. (orgs) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; BENACHIO, Marly das Neves; VIEIRA, Marili Moreira da Silva; IGARI, Camila Olivieri. O papel das atribuições na constituição identitária de professores do ensino fundamental. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 12769-12778 [online].

RATINAUD, Pierre. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RIBAS, Marciele Stiegler. **Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos: o desvelar da violência simbólica**. 226f. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2016, v. 28, n. 02, p. 407-409. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>. Acesso em 14 jul. 2021.

ROCHA, CAROLINA CARNEIRO. **O que restou da indignação?** Juventude e representações sociais de cidade ideal e conflitos urbanos após as manifestações de junho de 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

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

ROMANOWSKI, Joana. Paulin. ENS, Romilda. Teodora. As Pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

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

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa emr sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Prefácio à edição brasileira. *In*: DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. p. 7-11.

SALVIATI, Maria E. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-parmaria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 21 maio 2020.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, RS, v. 23, n. 1, p. 185-204, jan/jun.2016.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS Márcia. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola. **Revista OLHARES**. Garulhos, v. 8, n. 3, p. 112-128, dez.2020.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

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

SEIBT, Cesar Luís. Dupla estrutura do conhecimento em Heidegger: explicar é compreender. **PERI Revista de Filosofia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 230-241, 2016.

SEIDMANN, Susana. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143204>. Acesso em 8 jul. 2021.

SISMMAC. **Revisão das atribuições das pedagogas é analisada em primeira reunião**. Site do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba, 2016a. Disponível em: <http://sismmac.org.br/noticias/9/noticias--negociacoes/4461/>. Acesso em 25 jun. 2020.

SISMMAC. **Pedagogas serão chamadas para debater e avaliar suas funções**. Site do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba, 2016b. Disponível em <http://sismmac.org.br/noticias/2/noticias--informe-se/4653/>. Acesso em 25 jun. 2020.

SPINK, Mary Jane. Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 95-118.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2017. p.11-28.

SOUZA, Lídio de *et al.* Representação social de capixaba: identidade em processo. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 462-471, ago. 2012.

TERZI, Cleide do Amaral; FUJIKAWA, Mônica Matie. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013. p.129-146.

TREPTE, Sabine; LOY, Laura S. Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. *In*: RÖSSLER, Patrick; HOFFNER, Cynthia A.; VAN ZONEN Liesbet. **The International Encyclopedia of Media Effects**, 2017. p. 1-13 DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0088.

VALENTIM, Joaquim Pires. Uma entrevista de Willem Doise com Xenia Chrysochoou (março 2009) e Joaquim Pires Valentim (Setembro 2009). **Psychologica**. n. 51, p. 321-343, 2009. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606\\_51\\_18/476](https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_51_18/476). Acesso em 20 ago. 2019. doi: [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_51\\_18](https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_18).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16 ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2019.

VEIGA, Kátia Conceição Guimarães; FERNANDES, Josicélia Dumet; PAIVA, Mirian Santos. Análise fatorial de correspondência das representações sociais sobre o trabalho noturno da enfermeira. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. v. 66, n. 1 pp. 18-24, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034->

71672013000100003. Acesso em 15 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000100003>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana. Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr. 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.07-72.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O questionário foi disponibilizado em Formulário Google.

Carta de apresentação no Formulário Google.

Caro(a) pedagogo(a) escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba!

Sou Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, estudante de Doutorado em Educação na PUCPR na linha de História e Políticas da Educação. Juntamente com a minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, realizo pesquisas no campo das Representações Sociais na educação.

Primeiramente agradeço a sua disponibilidade em participar da pesquisa, que tem por objetivo analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola.

O termo escolhido no título da pesquisa "coordenador pedagógico" para nomear o pedagogo escolar foi devido a sua abrangência nacional, em todo o questionário iremos nos reportar ao participante como pedagogo escolar, conforme o Decreto n.º 88/2019.

A pesquisa está autorizada a ser realizada pelos Pareceres n.º 4.458.237/2020 do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR e n.º 4.594.357/2021 do Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba, com o consentimento da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Coloco-me a disposição para esclarecimentos. Meu contato e da minha orientadora encontram-se no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para responder ao questionário, peço a gentileza de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, com a sua concordância, assinalar a declaração de leitura para ser direcionada(o) às questões.

<b>Perfil dos participantes</b>	
Esta seção tem por finalidade fazer o levantamento de qual é o perfil dos participantes da pesquisa. É importante frisar que os dados permanecerão em completo sigilo, em todas as etapas da pesquisa.	
Gênero de identificação	Feminino Masculino Outro
Idade	Questão aberta
Locais de atuação como pedagogo escolar	Atuo apenas em escola municipal Atuo em escola municipal e escola estadual Atuo em escola municipal e instituição privada de ensino Atuo em Núcleo Regional de Educação Atuo em departamento/coordenadoria da SME
Qual(is) NRE(s) você atua como pedagogo escolar?	NRE BN NRE BQ NRE BV NRE CIC NRE CJ NRE MZ NRE PN NRE PR NRE SF NRE TQ SME
Tempo de atuação na RME de Curitiba	Até 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 15 anos Entre 15 e 20 anos Mais de 20 anos
Quanto tempo atua como Pedagogo	Até 5 anos

Escolar na RME?	Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 15 anos Entre 15 e 20 anos Mais de 20 anos
<p><b>A constituição identitária do pedagogo escolar</b></p> <p>Por compreendermos que a constituição identitária significa a construção da identidade pessoal e profissional do sujeito, esta seção tem por finalidade fazer o levantamento de informações que auxiliarão a pesquisadora a compreender o processo de constituição identitária do pedagogo escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. É importante frisar que os dados permanecerão em completo sigilo, em todas as etapas da pesquisa.</p>	
Como você descreveria seu trabalho como pedagogo(a) da RME de Curitiba?	
Como outra pessoa descreveria seu trabalho como pedagogo(a) da RME de Curitiba?	
Para você, o que é ser pedagogo(a) escolar na RME de Curitiba?	
Ao pensar em "identidade profissional", quais elementos você considera que constituem essa identidade do pedagogo escolar da RME de Curitiba?	
Como você percebe esses elementos na sua prática pedagógica como pedagogo(a) na RME de Curitiba?	
Caso tenha alguma consideração sobre o tema, utilize este espaço para registrar.	



**APÊNDICE B – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “PROFESSOR” (2009-2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2009	TORNAR-SE PROFESSOR EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NA PERSPECTIVA DA DIMENSÃO DA ESPIRITUALIDADE	MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA	PUCSP
2009	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PROJETO DE LICENCIATURAS PARCELADAS DA UNEMAT/MT	JOSIMAR DE SOUSA	PUCSP
2009	HISTÓRIAS DE MESTRAS: O SENTIDO DE SER PROFESSORA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES (1968-2000)	RITA DE CASSIA OLIVEIRA CARNEIRO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2009	HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES MIGRANTES: CULTURAS E CONTEXTOS DE MATO GROSSO DO SUL'	ELISA CLÉIA PINHEIRO RODRIGUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2009	ASPECTOS MEDIADORES E A IDENTIDADE DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	SERGIO FABIANO ANNIBAL	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA
2010	O FAZER DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURKSO DE PEDAGOGIA DA UFRN	LELY SANDRA CORREIA DANTAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
2011	CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES DE UM CURSO JURÍDICO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR	STEPHANE DA SILVA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
2012	SOBRE O IMPACTO DO MOVIMENTO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS IDENTIDADES DOCENTES	THIAGO DA SILVA MACHADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
2012	FORMAÇÃO, SABERES PROFISSIONAIS E IDENTIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES	ALESSANDRA DE MESQUITA DE CASTRO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS,
2012	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE	ANDREA FERREIRA GARCIA PEREIRA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
2013	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO SOBRE A (RE)CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	DENISE APARECIDA BORBA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS
2013	SER PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUICAO IDENTITARIA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO DOCENTE	MARIA JACINTA GOMES BRAGA	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
2013	MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: “ECOS” DE UM PROJETO PEDAGÓGICO NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE	ELIANA CRISTINA ZANETTE	PUCSP
2013	UERJ EM MOVIMENTO: FAZER-SE DOCENTE E A ASDUERJ	CARLOS EDUARDO MARTINS DA SILVA	UFRJ

2013	HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NORMALISTAS NAS ESCOLAS ISOLADAS DA MICRORREGIÃO DE JACOBINA: MEMÓRIA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	RUBIA MARA DE SOUSA LAPA CUNHA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2013	"EU VIM DO MESMO LUGAR QUE ELES": RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E UMA EDUCAÇÃO FÍSICA MULTICULTURALMENTE ORIENTADA	ALEXANDRE VASCONCELOS MAZZONI	USP
2013	IDENTIDADES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS BOLSISTAS PIBID SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO E "SER PROFESSOR"	GESSICA PENICHE COSTA E SILVA	PUCPR
2013	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: OS MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM NARRATIVAS DE SI	VILMA DE SOUZA RANZAPO	UFMT
2014	AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS-ESTUDANTES DA PEDAGOGIA/PARFOR SOBRE SUA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL	CRISTINA PEREIRA CARVALHO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
2015	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA'	LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA	PUCSP
2015	DE PAJEM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFISSIONAL DE CRECHE	DILMA ANTUNES SILVA	PUCSP
2015	PERSCRUTANDO DIÁRIOS DE AULAS DE MATEMÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: REORIENTANDO HISTÓRIAS E INVESTIGAÇÕES	MARCOS ANTONIO GONCALVES JUNIOR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
2015	A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DO ENFERMEIRO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DE SUA HISTÓRIA DE VIDA	ELOA GIOSANE BRUM RAMBO DE AVILA	UNIVERSIDADE LA SALLE
2016	QUE PROFISSIONAL É ESTE? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
2016	OS PROCESSOS FORMATIVOS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DO IFMT: NARRATIVAS SOBRE O SER PROFESSOR E A AÇÃO DE ENSINAR	FABIO MARIANI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2016	A CIÊNCIA DA DOCÊNCIA: DISCURSO EPISTEMOLÓGICO EM TEMPO DE CULTURA DIGITAL	AUGUSTO NICHE TEIXEIRA	PUCRS
2017	CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	FERNANDO LUCAS OLIVEIRA FIGUEIREDO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
2017	TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA NO CINEMA	GABRIEL PETTER DA PENHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
2017	PROFESSORES HOMENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES A PARTIR DE NARRATIVAS	LUCAS CARDOSO MARTINS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

2018	IDENTIDADE PROFISSIONAL: NARRATIVAS DOS ENFERMEIROS DOCENTES DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	AGNETE TROELSEN PEREIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2018	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA	MARILIA DUARTE GUIMARAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
2018	TRAJETÓRIAS DE EDUCADORAS NEGRAS: COSTURANDO MEMÓRIAS DE IDENTIDADES, ESTÉTICA E FORMAÇÃO	DEMAISA DE SOUSA ALVES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
2018	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O SARESP EM QUESTÃO	ROSELI DA SILVA CORDEIRO RUIZ	USP
2018	DO RETROVISOR AO PARA-BRISA: A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE IDENTITÁRIA DO PROFESSOR EM NARRATIVAS DOCENTES	CLEONICE MOREIRA LINO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
2018	AS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE	LUIZA GIROLAMO CANATO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
2018	A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: UM PERFIL DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	TATYANA SA DE LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
2019	SENTIDOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: RELAÇÕES COM A IDENTIDADE E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	VALERIA DO CARMO DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2019	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES ATUANTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	ARLINDO ALVES DA COSTA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE C – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “FORMADOR” (2009-2019)**

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
2009	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA E NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	HELANE CIBELE DO NASCIMENTO CAMPOS	UFPA
2010	PERCURSOS IDENTITÁRIOS DE FORMADORES DE PROFESSORES: O PAPEL DO CONTEXTO INSTITUCIONAL, DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO E DAS DISCIPLINAS'	LEANETE TERESINHA THOMAS DOTTA	PUCSP
2013	UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DESENVOLVIDA PELO CEFAPRO DE CÁCERES/MT	RINALDA BEZERRA CARLOS	PUCSP
2013	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	SIMONE DO NASCIMENTO NOGUEIRA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
2014	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO, PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA	MARIA CAROLINA DE SOUSA FERRON	PUCSP
2015	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES DO CEFAPRO-MT: DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	SILVIA MATSUOKA DE OLIVEIRA	PUCSP
2017	COMO NOS TORNAMOS FORMADORES DE PROFESSORES: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL	CARLOS ANDRE BOGEA PEREIRA	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
2019	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIFESP CAMPUS GUARULHOS'	AMANDA MARTINS AMARO	UNIFESP
2019	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	IRINILZA ODONOR GIANESI BELLINTANI	PUCSP
2019	ESCRITAS DE SI E FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DE COORDENADAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA: DILEMAS E DESAFIOS	LAURA DE CASSIA RIBEIRO DE LIMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE D – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “GESTOR” (2009-2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2009	PROJETO DE VIDA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO COM DIRETORES DE ESCOLA PÚBLICA	DELCIMAR DE OLIVEIRA CUNHA	PUCSP
2015	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESPAÇO DE TRABALHO: O OLHAR DO GESTOR DA EDUCAÇÃO	LUCIANA SANTOS MARQUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE E – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “ESTUDANTE” (2009-2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2010	OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM RELAÇÃO À ESCOLA MEDIANDO O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS	INSTITUTO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
2012	“AQUI É MINHA RAIZ”: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇATIBA/ES	TÂNIA MOTA CHISTÉ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
2012	SOU QUILOMBOLA, BOM ALUNO E BOM DE BOLA: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO HISTÓRICO ANTROPOLÓGICO COM JOVENS MORADORES DE UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DO SERTÃO MINEIRO, MINAS NOVAS-MG	LÍGIA MARISE LIMA COSTA	PUC MINAS
2013	DIVERSIDADE E LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE DE TANGARÁ DA SERRA-MT	IARA MARIA DOS ANJOS VIEIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
2013	JOVENS NO SEMIÁRIDO BAIANO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO NO CAMPO	ADELSON DIAS DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2013	SER CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: OUTROS TEMPOS, OUTRAS INFÂNCIAS	JOICE ARAUJO ESPERANCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
2014	CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE JOVENS ESTUDANTES DE INFORMÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS QUESTÕES DE GÊNERO	NIELSEN JESUS FERREIRA SPECHT	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL/CANOAS
2014	IDENTIDADE E JUVENTUDE: O EXTREMO OESTE CATARINENSE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO	EDINALDO ENOQUE DA SILVA JUNIOR	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
2014	INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA: OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS COM A MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2016	EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/DISTRITO FEDERAL	BRUNA ROCHA FERRAZ	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2017	O SUJEITO COM SÍNDROME DE CHRIST-SIEMENS-TOURAINÉ OU DISPLASIA ECTODÉRMICA HIPOIDRÓTICA: ADOLESCÊNCIA, CORPOREIDADE E SUBJETIVIDADE	MARLINDA GOMES FERRARI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
2018	AS MARCAS DO GÊNERO NA TRAJETÓRIA INFRA-CRIMINAL JUVENIL: UM ESTUDO COM MENINAS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	HELEN TATIANA DOS SANTOS LIMA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
2019	OS CENTAUROS URBANOS E SEUS TRÂNSITOS ENTRE CINEMA, JUVENTUDES E IDENTIDADES	HENRIQUE SILVEIRA LEAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
2019	'CONECTO-ME; LOGO, EXISTO': NARRATIVAS E PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS LEITORES INSERIDOS NA CULTURA DIGITAL	PATRICIA APARECIDA MACHADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
2019	A POTÊNCIA TRANSFORMADORA DA BIODANÇA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO COMO UM ATO DE CRIAÇÃO	JANAINA GUIMARAES	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE F – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” (2009-2019)**

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
2009	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR... QUE HISTÓRIA É ESSA? A CONSTRUÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO NO PERÍODO ENTRE 1971 E 2001	JÚLIO RICARDO DE BARROS RODRIGUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2011	A OUTRA MARGEM: A RELAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO COM O PROCESSO DE LETRAMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS DE XIQUE-XIQUE	CRIZEIDE MIRANDA FREIRE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
2011	IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE TECNOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE TECNÓLOGOS	TEREZINHA DE SOUZA FERRAZ NUNES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2013	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM NOVO CAMINHO EM VELHA ESTRADA? UM VELHO CAMINHO EM NOVA ESTRADA?	CECILIA IACOPONI HASHIMOTO	PUCSP
2015	DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA	ISABELA WIPPICH JORGE NOCETTI	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
2016	SER PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	GIOVANA MARIA BELEM FALCAO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
2016	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS OFICIAIS	SELMA BARROS DALTRO DE CASTRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
2017	FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: TEMPORALIDADES, TRAJETÓRIAS E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA'	FABRICIO OLIVEIRA DA SILVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
2017	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO PIBID: ESPAÇOS DE PROBLEMATIZAÇÃO NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA CAMPO	MAYCON DOUGLAS FERREIRA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2017	O PIBID E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM COMPUTAÇÃO	CRISTINA CARVALHO DE ALMEIDA	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
2019	IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ENSINO SUPERIOR ITAJAÍ (SC) 2019	ISAURA MARIA LONGO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.



**APÊNDICE G – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
DA CATEGORIA “OUTROS<sup>77</sup>” (2009-2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2010	QUAL O SEU LUGAR? A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROBLEMATIZADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ARTE-EDUCADORES E REVELADA COM ESCRITA E LUZ	MICHELLE COELHO SALORT	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, RIO GRANDE
2010	A FORMAÇÃO NA LINHA DE FOGO: VIDEOGAMES DE GUERRA E A PSIQUE DANIFICADA	MARIA LUIZA OLIVEIRA GUIMARO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2011	UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO DO PROCESSO IDENTITÁRIO A PARTIR DE NARRATIVAS DE HOMENS PAIS NA CONTEMPORANEIDADE	GILBERTO FERREIRA BARREIROS	PUCSP
2012	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENTRE E IMAGINÁRIOS, IDENTIFICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES	ANDREA BECKER NARVAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2013	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR CORPORATIVO NAS EMPRESAS: O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESSA CONSTITUIÇÃO	SYLVIA BACHIEGGA RODRIGUES PEREIRA	PUCSP
2013	EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA	MARIA EDITH ROMANO SIEMS MARCONDES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2013	O PADRE JOSÉ CARVALHO DE SOUSA E O COLÉGIO ARQUIDIOCESANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: UMA HISTÓRIA INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO	CRISTIANE DE SOUZA SANTANA LIMA	UNIVERSIDADE TIRADENTES
2014	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TREINADOR: UM ESTUDO SOBRE OS TREINADORES DE BASQUETEBOL, SUAS IDENTIDADES E SABERES.	HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
2014	A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO IDOSO: MEMÓRIA E LETRAMENTO	SILVANA COSMO DIAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
2014	CURRÍCULO E DIFERENÇA: CARTOGRAFIA DE UM CORPO TRAVESTI	ALINE FERRAZ DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
2015	DA HISTÓRIA CONTADA AO SUJEITO DA CONTAÇÃO: COMO ME FIZ CONTADORA DE HISTÓRIA...	ELIANDRA CARDOSO DOS SANTOS VENDRAME	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
2016	RELIGIOSIDADE E MÍSTICA NO MOVIMENTO DE MULHERES AGRICULTORAS DE SANTO CRISTO/RS: UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES POR MEIO DA EDUCAÇÃO POPULAR	LIRIA ANGELA ANDRIOLI	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
2016	EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DO CORPO NA MODERNIDADE LÍQUIDA: DESAFIOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIEL BARDINI DURKS	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

<sup>77</sup> A categoria “Outros”, como já descrito na presente tese, não foi objeto de análise na pesquisa apresentada.

2016	MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FORMAÇÃO TÉCNICA EM EDIFICAÇÕES NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA	ENIO RODRIGUES MACHADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
2017	AFROBIXAS: NARRATIVAS DE NEGROS HOMOSSEXUAIS SOBRE SEU LUGAR NA SOCIEDADE	PEDRO IVO SILVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
2017	ESTÁGIO CURRICULAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
2018	CARÊNCIA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA EM CORRENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	FLAVIO DE LIGORIO SILVA	UFMG
2019	NARRATIVAS DE VAQUEIROS: UM ESTUDO COM DIFERENTES GERAÇÕES NO MUNICÍPIO DE ANDORINHA-BA JUAZEIRO-BA 2019	MONICA ANDRADE SOUZA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE H – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
COM O DESCRITOR “CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E COORDENADOR  
PEDAGÓGICO” (2009-2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2013	Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção	Simone Do Nascimento Nogueira	UNISANTOS
2013	Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT	Rinalda Bezerra Carlos	PUCSP
2014	A identidade profissional do coordenador pedagógico da rede pública estadual de Rio Branco: entre as normatizações legais e a prática cotidiana	Egina Carli de Araujo Rodrigues Carneiro	UFAC
2019	A formação continuada na perspectiva da coordenação pedagógica de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	Irinilza Odonor Giansi Bellintani	PUCSP
2019	Escritas de si e formações identitárias de coordenadas pedagógicas da Rede Municipal de Andradina: dilemas e desafios	Laura de Cassia Ribeiro de Lima	UEMS

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

**APÊNDICE I – RELAÇÃO DE PESQUISAS POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES,  
COM O DESCRITOR “CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E PEDAGOGO” (2009-  
2019)**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>
2009	A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos	Helane Cibele do Nascimento Campos	UFPA
2013	Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção	Simone Do Nascimento Nogueira	UNISANTOS
2014	Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia	Maria Carolina de Sousa Ferron	PUCSP
2015	Discurso, saberes e identidade do pedagogo: memórias dos egressos do curso de pedagogia da interiorização da UFPA/Marabá	Nelinho Carvalho de Souza	UNIFESSPA

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: SER PEDAGOGO ESCOLAR”, que tem como objetivo analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque a proposta de estudos para os pedagogos escolares da RME de Curitiba tem como base o processo identitário. Neste viés, buscar compreender a constituição identitária do pedagogo, acarreta oportunizar reflexões e estratégias para a efetivação do trabalho desse profissional.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A sua participação no referido estudo será de responder ao questionário disponibilizado com perguntas referentes ao processo de constituição identitária do coordenador pedagógico. A coleta de dados acontecerá por meio do Formulário Google, por meio de um link disponibilizado online aos participantes.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: a importância de sua contribuição para discussões e reflexões sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico, bem como para o avanço no campo da Educação da utilização da Teoria das Representações Sociais para enfrentar seus problemas. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como o de constrangimento em responder questões, pois estas podem suscitar algum conteúdo que o participante nunca tenha refletido. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas como o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

#### **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 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, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

#### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: depósito em conta corrente

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

## **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, sob a orientação da Profª Drª Romilda Teodora Ens e com eles você poderá manter contato pelo telefone 041 99922-8350

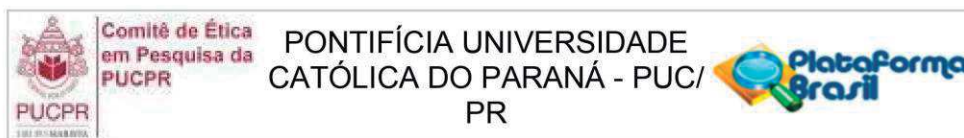
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail [nep@pucpr.br](mailto:nep@pucpr.br).

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: SER PEDAGOGO ESCOLAR

**Pesquisador:** JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39793020.7.0000.0020

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.458.237

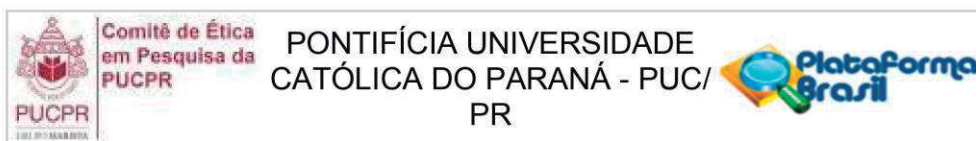
#### Apresentação do Projeto:

Texto extraído do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1651656"

**Desenho:** O método utilizado na presente pesquisa será a Hermenêutica Crítica (GADAMER, 1997, 1999) em consonância com a Teoria das Representações Sociais (TRS), num viés teórico metodológico. A abordagem metodológica utilizada na referida pesquisa para responder a seguinte questão: "Tendo em vista a transfertilização das conjecturas, intenções e interesses, as representações sociais que constituem a identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estão relacionadas ao Decreto n.º 88/2019, presentes na prática pedagógica deste profissional?" será a aplicação de um questionário online, utilizando a ferramenta Google Formulário, que será disponibilizado para aplicação à 50 pedagogos escolares que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os pedagogos que participarão do estudo serão voluntários e terão apenas o acesso ao link do questionário disponibilizado online, não sendo expostos a intervenções diretas com a pesquisadora. As respostas dos questionários serão analisadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

**Resumo:** O presente projeto, articulado à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR "História e Políticas da Educação", faz parte das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: "Políticas, Formação do

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.458.237

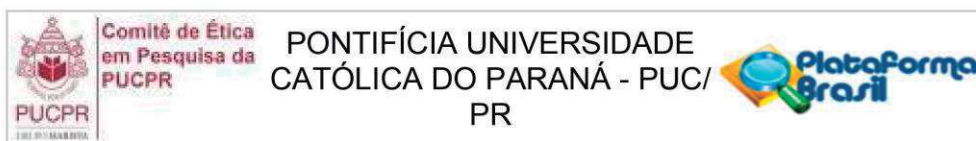
Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas). A finalidade desse estudo é analisar as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola. A realização dessa pesquisa dar-se-á numa perspectiva qualitativa, a partir da Hermenêutica Crítica proposta por Gadamer (1997; 1999) e terá suporte na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2015) com ênfase na abordagem societal (DOISE, 2002; 2011). A abordagem societal oportuniza ao pesquisador analisar o conteúdo das representações sociais a partir das relações entre os grupos, pois esse conteúdo é justificado com a concatenação dessas relações. Nesse viés, essa abordagem apresenta a ancoragem como alicerce para a compreensão da relação entre o indivíduo (base psicológica) e o contexto social (base sociológica). Para a coleta de dados será utilizado um questionário com questões fechadas e abertas sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico e informações sobre o grupo investigado. Os dados produzidos serão organizados pela pesquisadora a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e serão discutidos, com base no aporte teórico sobre a Teoria da Identidade Social (TIS), Constituição Identitária Profissional e Formação do Coordenador Pedagógico, tendo por referências principais: Placco et. al. (2006, 2011, 2012, 2015), Orsolon (2006), Christov (2009), Dubar (2005), Trepte & Loy (2017) entre outros autores. Para a Teoria das Representações Sociais destacam-se os autores Moscovici (2012, 2015), Jodelet (2001), Doise (2002; 2011), Almeida (2009), Banchs (1986) entre outros.

#### INTRODUCAO

As diferentes atribuições que fazem parte das ações do coordenador pedagógico no espaço escolar como essenciais para o andamento do trabalho pedagógico nas modalidades que fazem parte da Educação Básica. O coordenador pedagógico no espaço/tempo da escola é integrante do corpo docente, uma vez que sua atuação está imbricada na organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de desenvolver ações que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem, na efetivação da formação continuada em serviço entre outras funções (KAILER, 2016). Nesse contexto, as políticas para a formação docente são delineadas “pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica” enfatizando a formação “como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br

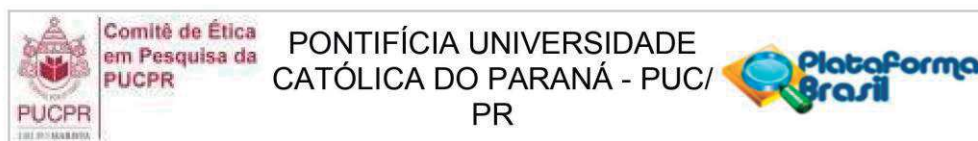




Continuação do Parecer: 4.458.237

afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49). O fazer pedagógico dentro da coordenação de uma equipe docente oportuniza ao coordenador pedagógico ser agente transformador no espaço/tempo da escola, pois é a partir do engajamento deste profissional em conjunto com outros sujeitos da comunidade escolar que surgem as transformações necessárias a cada realidade para garantir o direito de todos à educação. Ao refletir acerca do contexto em que estou inserida, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, como docente e coordenadora pedagógica, atuando em realidades diferentes, a partir de uma rotina de quem vivencia o "chão da escola", muitas indagações enaltecem sobre o que é ser coordenador pedagógico. De um lado, as mais diversas atribuições que acabei assumindo por fazer parte da Equipe Gestora da escola, composta pela direção e setor pedagógico, que ultrapassam as barreiras da organização do trabalho pedagógico e, de outro, a busca pelo coordenador pedagógico como um "porto seguro" dentro da escola, levando a ele as angústias, as necessidades e as urgências com relação ao que acontece dentro da minha sala de aula. É importante destacar que o ingresso como coordenador pedagógico na RME de Curitiba até o presente momento acontece por meio de um concurso interno para docentes que sejam licenciados em Pedagogia, proporcionando assim que o profissional que irá atuar no processo de supervisão/coordenação/orientação já tenha vivência dentro de uma sala de aula, conhecendo a concepção, o sistema e o processo de ensino-aprendizagem que a mantenedora oferta como proposta pedagógica. No decorrer da minha trajetória profissional e ao retornar a vida acadêmica no processo de Mestrado, foi possível pesquisar a função formativa do coordenador pedagógico, uma de suas atribuições no contexto da sua prática. Durante a pesquisa, observei que os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas percebem-se como coordenador de uma equipe de professores, com atribuições que permeiam o processo de formação, mas com o foco em funções diversas às questões que envolvam o processo formativo, enfatizando a parte burocrática e articuladora da função. Em vários relatos na pesquisa a descrição do coordenador pedagógico responsável por "apagar incêndios" na escola foi muito destacada, elucidando a necessidade de compreensão e organização das atribuições que competem ao coordenador pedagógico no espaço/tempo da escola, pois conhecer a função de cada um aperfeiçoa o trabalho e diminui as barreiras organizacionais. O coordenador pedagógico é um profissional que atende várias demandas do cotidiano da educação básica, em diversas modalidades. Sendo a educação básica principal objeto de estudo da pós-graduação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012), a atuação, formação e identidade deste profissional é um objeto de pesquisa relevante.

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.458.237

Hipótese: A relação estabelecida entre a prática do coordenador pedagógico e as funções definidas pelo Decreto n.º 88/2019 cristalizam inconsistências no processo de constituição identitária deste profissional.

**Objetivo da Pesquisa:**

Texto extraído do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1651656"

Objetivo Primário: Analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionandoas com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola.

Objetivo Secundário:

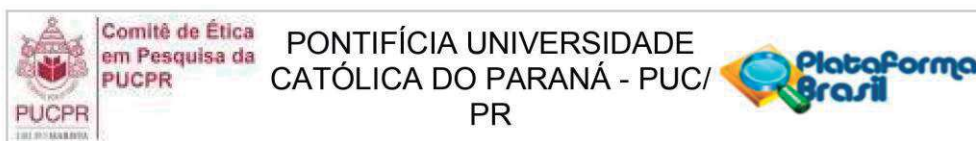
- Caracterizar o processo identitário no contexto das políticas de formação de professores pós LDB n.º. 9.394/1996 à luz do aporte teórico determinado para a presente pesquisa;
- Identificar o conteúdo e a organização das representações sociais advindas dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre suas atribuições e identidade;
- Validar os elementos presentes nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre sua identidade no espaço/tempo da escola.
- Analisar a manutenção das representações sociais acerca da concepção política e do contexto social em que esse grupo se encontra.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Texto extraído do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1651656"

Riscos: Conforme a Resolução n.º 510/2016 da Comissão Nacional da Ética em Pesquisa (CONEP), os participantes serão orientados sobre os riscos e benefícios advindos de cada uma das coletas de dados. Durante essa pesquisa, será explicitado aos participantes que não poderão esperar nenhum benefício individual, e ressaltada a importância de sua contribuição para discussões e reflexões sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico, bem como para o avanço no campo da Educação da utilização da Teoria das Representações Sociais para enfrentar seus problemas, respeitando-se assim o inciso III do artigo 2 que menciona os benefícios que a pesquisa pode gerar para a sociedade. Em relação aos possíveis desconfortos e riscos decorrentes

<b>Endereço:</b> Rua Imaculada Conceição 1155	<b>CEP:</b> 80.215-901
<b>Bairro:</b> Prado Velho	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3271-2103	<b>Fax:</b> (41)3271-2103
	<b>E-mail:</b> nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.458.237

do estudo, deve ser levado em conta que é uma pesquisa psicossocial, e os resultados, sejam eles negativos ou positivos, somente poderão ser dimensionados após a sua realização. Dentre os possíveis desconfortos da sujeição à pesquisa está o de constrangimento em responder questões, pois estas podem suscitar algum conteúdo que o participante nunca tenha refletido.

**Benefícios:** A pesquisa visa a ampliação da Teoria das Representações Sociais na área da educação e conta como benefício coletivo contribuir para a reflexão e construção da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Texto extraído do documento "PB\_PARECER\_CONSUBSTANCIADO\_CEP\_4393820"

PENDENCIA 1 - complementar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o endereço físico de contato dos pesquisadores e CEP.

PENDENCIA 2 - Esclarecer como será a abordagem ao participante para a assinatura do TCLE.

PENDENCIA 3 - Aoresentar o LINK do questionário via Google Forms

PENDENCIA 4 - Apresentar critérios de seleção e de exclusão dos participantes.

PENDENCIA 5 - Complementar o nome da pesquisadora "Profª Drª Romilda Teodora Ens " apresentada como contato no TCLE, na Submissao na Plataforma Brasil.

PENDENCIA 6 - no documento DECLARACAO\_CAMPO\_DE\_PESQUISA\_JAQUELINE\_NAGEL, a assinatura deve estar acompanhada da devida identificação de quem assina.

PENDENCIA 7 – Atualizar o Cronograma na Plataforma Brasil e no documento intitulado "Cronograma", no que se refere a etapa de coleta de dados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto submetido atende aos termos de apresentação obrigatória.

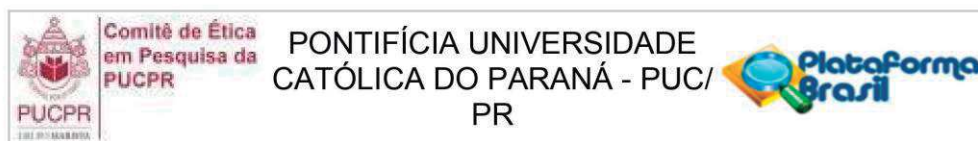
**Recomendações:**

Destaco a importancia dos pesquisadores disponibilizarem na PB o documento "CARTA\_RESPOSTA\_AO\_PARECER\_CONSUBISTANCIADO\_4393820".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam

<b>Endereço:</b> Rua Imaculada Conceição 1155	<b>CEP:</b> 80.215-901
<b>Bairro:</b> Prado Velho	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3271-2103	<b>Fax:</b> (41)3271-2103
	<b>E-mail:</b> nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.458.237

devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n 001/13, item XI.2.d.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

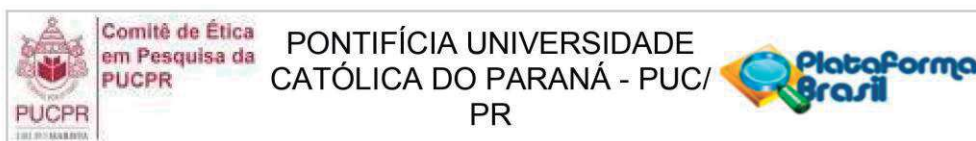
Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1651656.pdf	20/11/2020 09:55:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUALIZADO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:52:50	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	ATUALIZADA_DECLARACAO_CAMPO_DE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:52:07	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:51:34	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:50:37	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO_4393820.pdf	20/11/2020 09:48:41	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JAQUELINE_NAGEL.pdf	26/10/2020 14:58:26	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/10/2020 10:07:45	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.458.237

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 11 de Dezembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Ana Carla Efing**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Imaculada Conceição 1155  
**Bairro:** Prado Velho **CEP:** 80.215-901  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA SMS CURITIBA

SECRETARIA MUNICIPAL DA  
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: SER PEDAGOGO ESCOLAR

**Pesquisador:** JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39793020.7.3001.0101

**Instituição Proponente:** Prefeitura Municipal de Curitiba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.594.357

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto intitulado ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: SER PEDAGOGO ESCOLAR, é um projeto de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR . A finalidade desse estudo é analisar as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola. A realização dessa pesquisa dar-se-á numa perspectiva qualitativa, a partir da Hermenêutica Crítica com ênfase na abordagem societal. A abordagem societal oportuniza ao pesquisador analisar o conteúdo das representações sociais a partir das relações entre os grupos, pois esse conteúdo é justificado com a concatenação dessas relações. Para a coleta de dados será utilizado um questionário com questões fechadas e abertas sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico e informações sobre o grupo investigado. Os dados produzidos serão organizados pela pesquisadora a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e serão discutidos, com base no aporte teórico sobre a Teoria da Identidade Social (TIS), Constituição Identitária Profissional e Formação do Coordenador Pedagógico.

**Endereço:** Rua Afílio Bório, 680

**Bairro:** Cristo Rei

**CEP:** 80.050-250

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-4961

**E-mail:** etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA  
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.594.357

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola; Caracterizar o processo identitário no contexto das políticas de formação de professores pós LDB nº9.394/1996 à luz do aporte teórico determinado para a presente pesquisa; Identificar o conteúdo e a organização das representações sociais advindas dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre suas atribuições e identidade; Validar os elementos presentes nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre sua identidade no espaço/tempo da escola e analisar a manutenção das representações sociais acerca da concepção política e do contexto social em que esse grupo se encontra.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Dentre os possíveis desconfortos da sujeição à pesquisa está o de constrangimento em responder questões, pois estas podem suscitar algum conteúdo que o participante nunca tenha refletido.

Benefícios: A pesquisa visa a ampliação da Teoria das Representações Sociais na área da educação e conta como benefício coletivo contribuir para a reflexão e construção da identidade profissional do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos apresentados e de acordo.

**Recomendações:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto de relevância para a área da Educação. Todos os termos apresentados e de acordo. Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado ad referendum, conforme parecer do relator.

**Endereço:** Rua Afílio Bório, 680

**Bairro:** Cristo Rei

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-4961

**CEP:** 80.050-250

**E-mail:** etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA  
SAÚDE DE CURITIBA - SMS

Continuação do Parecer: 4.594.357

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1680135.pdf	23/02/2021 20:49:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL_ALTERADO.pdf	23/02/2021 20:28:53	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Romilda_Teodora_Ens.pdf	24/12/2020 16:05:15	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	LINK_ACESSO_CURRICULO_LATTES.docx	24/12/2020 16:03:14	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_DO_USO_DOS_DADOS_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/12/2020 16:01:23	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	REQUERIMENTO_PARA_APRECIACAO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/12/2020 16:00:17	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	DECLARACAO_AUSENCIA_DE_CONFLITO_DE_INTERESSE_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/12/2020 15:58:49	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	DECLARACAO_AUSENCIA_DE_CUSTOS_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/12/2020 15:57:31	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUALIZADO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:52:50	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	ATUALIZADA_DECLARACAO_CAMPO_DE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:52:07	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	20/11/2020 09:51:34	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO_4393820.pdf	20/11/2020 09:48:41	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PESQUISA_JAQUELINE_NAGEL.pdf	24/10/2020 10:07:45	JAQUELINE SALANEK OLIVEIRA NAGEL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua Afílio Bório, 680**Bairro:** Cristo Rei**CEP:** 80.050-250**UF:** PR**Município:** CURITIBA**Telefone:** (41)3360-4961**E-mail:** etica@sms.curitiba.pr.gov.br



SECRETARIA MUNICIPAL DA  
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 4.594.357

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 16 de Março de 2021

---

**Assinado por:**  
**antonio dercy silveira filho**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Atílio Bório, 680

**Bairro:** Cristo Rei

**CEP:** 80.050-250

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-4961

**E-mail:** [etica@sms.curitiba.pr.gov.br](mailto:etica@sms.curitiba.pr.gov.br)

## ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME DE CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503076  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 16 de abril de 2021.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Escola de Educação e Humanidades, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR, Linha de pesquisa História e Políticas da Educação sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Romilda Teodora Ens, está autorizada a realizar pesquisa intitulada “Estudo em representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da RME de Curitiba: Ser Pedagogo Escola”.

O objetivo é analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba relacionando-as com os elementos da prática pedagógica desta função no espaço/tempo da escola.

A metodologia utilizada será uma abordagem qualitativa aliada ao aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa acontecerá por meio da ferramenta Google Formulário direcionada aos pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, interessados em participar voluntariamente da pesquisa.

Os profissionais que participarão da pesquisa poderão estar lotados em escolas, NREs ou na SME. A pesquisadora poderá realizar contato com as pedagogas por meio de aplicativos, redes sociais e e-mail institucional às escolas para viabilizar a pesquisa durante o ano letivo de 2021.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos e se dará mediante preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido elaborado pela pesquisadora, disponibilizado na mesma ferramenta.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

## ANEXO E – DECRETO MUNICIPAL N.º 88/2019 – ÁREA DE ATUAÇÃO PEDAGOGIA ESCOLAR<sup>78</sup>



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

### DECRETO Nº 88

*Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta.*

O PREFEITO MUNICIPAL DE CURITIBA, CAPITAL DO ESTADO DO PARANÁ, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com os artigos 72, inciso IV e 88, da Lei Orgânica do Município de Curitiba, considerando o disposto no artigo 39, da Constituição Federal, no artigo 33, da Constituição do Estado do Paraná,

DECRETA:

Art. 1º Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso (escolaridade, formação específica e outros requisitos), das condições de trabalho (ambiente de trabalho e riscos do trabalho), dos requisitos necessários ao cargo (físicos e psicológicos), dos contra indicativos, da responsabilidade e da supervisão, do cargo de Profissional do Magistério, que passam a fazer parte do anexo integrante deste decreto.

Art. 2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Ficam revogados os Decretos Municipais nº 35, de 14 de janeiro de 2016, e 1.313, de 15 de dezembro de 2016.

PALÁCIO 29 DE MARÇO, 28 de janeiro de 2019.

Rafael Valdomiro Greca de Macedo - Prefeito  
Municipal

Alexandre Jarschel de Oliveira - Secretário  
Municipal interino de Recursos Humanos




---

<sup>78</sup> O anexo E contempla a publicação do Decreto Municipal n.º88/2019 (CURITIBA, 2019) e as páginas 14 a 19 do anexo do decreto, pois nessas páginas estão descritas as atribuições da área de atuação Pedagogia Escolar.



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

incompatíveis com o desempenho do cargo pretendido, de acordo com o disponibilizado em literatura médica à época do exame.

- Candidatos portadores de transtornos mentais e comportamentais que possam interferir no desempenho do cargo, especialmente no que se refere à agressividade acentuada, dificuldade no controle de impulsos, dificuldade de interação social, dificuldade de imposição e aceitação de limites, imaturidade emocional, baixo limiar de tolerância à frustração.

### RESPONSABILIDADE

Sobre os educandos, relatórios, materiais e equipamentos.

### SUPERVISÃO

Recebida: técnica e hierárquica no local de trabalho.

### ÁREA DE ATUAÇÃO

PEDAGOGIA ESCOLAR          NÍVEL I, II, III e IV

### SUMÁRIO DAS ATRIBUIÇÕES

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.

### TAREFAS TÍPICAS

- 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, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
- Orientar, junto à equipe diretiva, o trabalho pedagógico dos profissionais não docentes da unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
- Promover a participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade, efetivando a gestão democrática da educação e potencializando os diferentes espaços de participação.
- Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.
- Coordenar o planejamento curricular, junto à equipe docente, procedendo à avaliação contínua do mesmo.
- Coordenar e orientar os processos de seleção e utilização de materiais didático pedagógicos, respeitando critérios previamente estabelecidos.



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

- 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.
- Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos/as que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.
- Articular ações que visem a garantia do atendimento das necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência.
- Orientar e acompanhar a elaboração e execução do plano de apoio pedagógico individualizado dos/das educandos/as, conforme suas potencialidades e necessidades.
- Orientar e acompanhar, em conjunto com os/as profissionais da unidade, os processos e registros de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos/das educandos/as conforme necessidades da etapa e modalidade.
- Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva da unidade, o conselho de classe, definindo, com os demais participantes do conselho, os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.
- Assegurar que os/as responsáveis pelos/as educandos/as sejam comunicados sobre o trabalho pedagógico realizado e sobre as aprendizagens e desenvolvimento integral dos/das educandos/as.
- Coordenar e orientar o processo de adaptação, classificação e reclassificação de educandos, conforme a legislação vigente.
- Identificar e conhecer as características das famílias e da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, nos âmbitos socioeconômico e cultural, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico.
- Promover ações, junto à comunidade educativa, voltadas à proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.
- Assegurar, junto à comunidade educativa, ações com vistas à garantia dos direitos dos/das educandos/as, realizando as articulações necessárias com os órgãos competentes.
- Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva e com anuência do Conselho da unidade, os processos de distribuição das funções dos/das profissionais em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.
- Manter-se atualizado em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME.
- Desenvolver outras atividades correlatas ao cargo e área de atuação.

### ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CMAEE)

- Conhecer a legislação que rege o funcionamento do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado e da Educação Especial, visando o seu cumprimento.
- Participar da elaboração, avaliação e realimentação do regimento e calendário da instituição, conforme diretrizes da SME, contribuindo para a sua efetivação.



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

- Participar de reuniões administrativas, inteirando-se das decisões e executando as tarefas que lhe forem designadas.
- Instrumentalizar os profissionais das escolas e/ou CMEIs que atuam com educandos com necessidades educacionais específicas, deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação com teorias e práticas, visando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.
- Realizar atendimento terapêutico-educacional individual ou em grupo aos educandos da Rede Municipal de Ensino, encaminhados após o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, tendo por base a linha teórica estudada de acordo com os critérios da SME.
- Orientar a equipe pedagógico-administrativa das unidades, quanto aos aspectos: cognitivo, linguístico, psicomotor e afetivo do educando com necessidades educacionais específicas, tendo em vista seu desenvolvimento.
- Propor atividades interventivas no contexto escolar e na comunidade, visando o desenvolvimento do educando, de acordo com as necessidades educacionais observadas no processo de atendimento.
- Analisar e/ou elaborar relatórios relativos à área de atuação, individualmente ou em conjunto com outros profissionais, possibilitando o repasse de informações do educando aos demais profissionais envolvidos.
- Participar de equipe multiprofissional, realizando estudo de casos de educandos, sugerindo novos encaminhamentos de intervenções que se fizerem necessários.
- Orientar e informar a família sobre o desempenho do educando, instrumentalizando-o, de modo a contribuir frente ao atendimento terapêutico-educacional.
- Realizar Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional de educandos, de acordo com os critérios da Secretaria Municipal da Educação, por meio da aplicação de testes formais e informais que compõem o trabalho pedagógico.
- Realizar devolutiva, ao final do processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, aos profissionais das escolas e/ou CMEIs, aos familiares e ao educando avaliado.
- Buscar alternativas metodológicas, por meio de estratégias e intervenções diferenciadas, que atendam ao processo de aprendizagem do educando com necessidades educacionais específicas, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ( TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação.
- Realizar atendimento diferenciado relacionado à linguagem, ao cognitivo, ao social, à afetividade e/ou ao psicomotor para os educandos com necessidades educacionais específicas, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas habilidades e potencialidades.
- Atuar na rede de apoio junto com os profissionais da unidade, a família e a comunidade, compartilhando informações e estratégias de abordagens adequadas para o educando com necessidades educacionais específicas, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação, com o objetivo de promover sua aprendizagem.
- Realizar visitas técnicas, assessorando os profissionais da educação e propondo alternativas singulares ao educando com necessidades educacionais específicas, com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação.
- Elaborar material de apoio que subsidie os profissionais da educação que atuam com educandos com necessidades educacionais específicas, com deficiência,



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), transtornos de conduta e/ou altas habilidades/superdotação.

- Propor atividades interventivas no contexto escolar e junto à comunidade, visando o desenvolvimento do educando, de acordo com as necessidades educacionais observadas no processo de atendimento.
- Desempenhar outras atividades correlatas ao cargo e área de atuação.

### COMPETÊNCIA TÉCNICA DE INGRESSO

### ESCOLARIDADE DE INGRESSO

Ensino Superior Completo - Graduação – Licenciatura Plena em Pedagogia.

### CONDIÇÃO DE TRABALHO

### AMBIENTE DE TRABALHO

Tem como local de trabalho, ambientes fechados e semiabertos, executando atividades internas em próprios municipais com edificações padronizadas.

### RISCOS DO TRABALHO

ACIDENTES

- Traumas diretos e/ou indiretos.

### REQUISITOS NECESSÁRIOS AO CARGO

#### A – REQUISITOS FÍSICOS

- Postura física assumida: Em pé, andando, sentado, agachado.
- Deslocamento na horizontal e na vertical.
- Discriminação visual e auditiva.
- Uso da voz.

#### B – REQUISITOS PSICOLÓGICOS

- Atenção concentrada: capacidade que um indivíduo tem de selecionar um estímulo diante de muitos outros e conseguir voltar e manter sua atenção



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

para o estímulo selecionado pelo maior intervalo de tempo, de modo a conseguir qualidade na tarefa realizada e rendimento.

- **Atenção dividida:** capacidade para manter a atenção com qualidade e concentração entre dois estímulos ou mais.
- **Memória:** capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis.
- **Raciocínio lógico:** permite analisar, argumentar, raciocinar, justificar ou provar raciocínios. Caracteriza-se pela precisão e exatidão dos dados estudados.
- **Expressão oral e escrita:** habilidade de comunicar-se verbalmente e por meio da escrita, estabelecendo a compreensão e a produção de conhecimento.
- **Organização:** habilidade em desenvolver um trabalho de forma elaborada, planejada e sistematizada.
- **Iniciativa:** capacidade de empreender, propor novas idéias e de adotar posturas inovadoras.
- **Empatia:** capacidade de desenvolver a sensibilidade social nas interações, a partir da compreensão humana e adaptação às diversas situações e diferentes contextos socioculturais.
- **Habilidade social:** capacidade de atuar individualmente e em ações que envolvam equipes de trabalho e/ou outros órgãos ou instituições, estabelecendo bom relacionamento interpessoal, com comunicação assertiva e pertinente frente aos diferentes ambientes socioculturais.
- **Habilidade psicomotora:** capacidade visual e de observação apuradas, boa coordenação motora.
- **Adaptabilidade:** capacidade de o indivíduo adaptar sua atuação profissional e comportamento aos diversos contextos sociais, demonstrando atitudes de moderação, posturas de mediação e senso crítico.
- **Controle emocional:** habilidade de reconhecer as próprias emoções diante de um estímulo ou de situações de pressão, controlando-as de forma que não interfiram no desenvolvimento das atividades profissionais diante dos diferentes contextos socioculturais.
- **Disponibilidade afetiva:** disposição afetiva para interagir com os educandos, respeitando os diversos estágios do desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico.
- **Tolerância à frustração:** lidar com situações de instabilidade e de pressão frente às demandas de trabalho, demonstrando equilíbrio e maturidade emocional no manejo de situações que envolvam expectativas não satisfeitas.





## PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

- Imposição e aceitação de limites: capacidade de respeito à individualidade de cada um, respeitando as normas de convivência no espaço das relações institucionais e interpessoais.
- Comportamento ético: conforme as normas éticas do exercício profissional e as normas estatutárias dos servidores públicos municipais.

### CONTRAINDICATIVOS

- Portadores de agravos listados na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, décima revisão, CID 10 e outras doenças incompatíveis com o desempenho do cargo pretendido, de acordo com o disponibilizado em literatura médica à época do exame.
- Candidatos portadores de transtornos mentais e comportamentais que possam interferir no desempenho do cargo, especialmente no que se refere à agressividade acentuada, dificuldade no controle de impulsos, dificuldade de interação social, dificuldade de imposição e aceitação de limites, imaturidade emocional, baixo limiar de tolerância à frustração.

### RESPONSABILIDADE

Sobre os educandos, projetos educacionais, relatórios e/ou pareceres emitidos, materiais e equipamentos.

### SUPERVISÃO

- Recebida: técnica e hierárquica.
- Exercida: supervisão aos trabalhos executados nos projetos sob sua responsabilidade.

## ANEXO F – PORTARIA SME N.º 12/2017 – PLANEJAMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

### PORTARIA Nº 12

*Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.*

A Secretária Municipal da Educação, no uso das suas atribuições, considerando o disposto no Decreto n.º 1313/2016, orienta quanto aos procedimentos para o planejamento do profissional que atua na função de pedagogo(a) escolar nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba,

RESOLVE:

Art. 1.º O(a) pedagogo(a) é o(a) profissional responsável por coordenar a organização do trabalho pedagógico com o coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos à formação, ao currículo, ao planejamento (da unidade e dos docentes), à avaliação, à interação com as famílias e ao fortalecimento da gestão democrática.

Art. 2.º O planejamento do(a) pedagogo(a) deve priorizar o acompanhamento dos processos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento do(a) educando(a) e o acompanhamento das mediações entre educandos(as), e entre esses e os(as) profissionais, assim como o acompanhamento das relações entre unidade escolar e famílias.

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

Art. 3.º Ao(A) pedagogo(a) cabe organizar e coordenar as práticas pedagógicas na unidade, sendo o(a) articulador(a) em:

- I. processos de formação continuada dos(as) profissionais;
- II. acompanhamento do trabalho docente;
- III. atendimento às famílias, para orientações e encaminhamentos que se façam necessários referentes à aprendizagem dos(as) estudantes;
- IV. reuniões pedagógicas;
- V. acompanhamento de projetos;
- VI. conselhos de classe;
- VII. processos de avaliação;
- VIII. processos de regularização da vida escolar do(a) estudante (Classificação, Reclassificação e Lacuna de Série);

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

- I. estudos na unidade visando planejar e acompanhar a qualidade e o desenvolvimento do ensino para



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

- a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- II. participação em processos de formação continuada ofertados pela SME e outros;
  - III. planejamento das suas atividades nas dimensões pedagógica, política e administrativa.

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

Secretaria Municipal da Educação, 12 de abril de 2017.

Maria Sílvia Bacila Winkeler - Secretária Municipal da  
Educação



## ANEXO G – PORTARIA SME N.º 60/2017 – DIMENSIONAMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

### PORTARIA Nº 60

*Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Pedagogia Escolar).*

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições Constitucionais previstas no Art. 205 que estabelece a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado, e de seu inciso VII que prevê a garantia de um padrão de qualidade de ensino, e considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996 e a Lei nº 11.738/2008 que em seu Art. 2º § 4º aponta como condição para melhoria da qualidade do ensino a delimitação da jornada de trabalho dos professores e demais legislações decorrentes, acrescida da necessidade de adequar os estabelecimentos da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino atrelado ao projeto pedagógico da Secretaria, da gestão do espaço e da distribuição de recursos humanos,

RESOLVE:

Art. 1º Determinar normas para adequação das escolas da Rede Municipal de Ensino, quanto à organização e lotação na Pedagogia Escolar.

Art. 2º Para a lotação na função de Pedagogia Escolar serão considerados:

I- Número de matrículas;

II- Turnos (manhã e tarde).

Art. 3º As escolas, na atuação de Pedagogia Escolar, terão lotação estabelecida no início do ano letivo, tendo como base os dados do fluxo do mês de Agosto do ano anterior.

Parágrafo único - Os ajustes de dados de turmas e estudantes ocorrerão bimestralmente, sendo que o primeiro acontecerá com base na planilha de março do ano em curso, emitida pelo Departamento de Planejamento Estrutura e Informações da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 4º Anexo I – Estabelece a lotação nas funções de Pedagogia Escolar para as Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino.

Art. 5º Os casos omissos serão resolvidos pelo Gabinete da Secretaria Municipal da Educação.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor a partir de 01/01/2018 ficando excluído o Artigo 14 e seu anexo da Portaria n.º 29/2016 de 26/10/2016 e demais disposições em contrário.

Secretaria Municipal da Educação, 24 de novembro de 2017.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Maria Sílvia Bacila Winkeler - Secretária Municipal da  
Educação





PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ANEXO I

QUADRO DE DIMENSIONAMENTO DE PESSOAL - PEDAGOGIA ESCOLAR

<b>Nº estudantes</b>	<b>Pedagogia Escolar</b>
Até 600	2
601/1050	4
1051/1500	6
1501/1950	8
1951/2400	10
Acima de 2401	12

A alteração do critério de Pedagogia Escolar poderá acontecer, compondo o próximo intervalo, se for comprovada a frequência do número de estudantes necessários no período de 02 meses e serão consideradas as reduções para os casos de estudantes em inclusão.