

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

ROSE MARIA ZAIONZ DA ROCHA CARVALHO

**O PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE
ESTADUAL DO PARANÁ: INDICADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

CURITIBA

2022

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

**O PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE
ESTADUAL DO PARANÁ: INDICADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2022

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

C331p
2022

Carvalho, Rose Maria Zaionz da Rocha
O pedagogo escolar e a formação de professores na rede estadual do Paraná: indicadores para a formação continuada / Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2022.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 109-118

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação básica. 4. Pedagogo. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



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

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 925
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às dez horas, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Sandra Guimarães Sagatio e Prof.ª Dr.ª Thalita Follman da Silva para examinar a Dissertação da mestranda **Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**O PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: INDICADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: Recomenda-se a publicação em artigos científicos e a devolutiva aos participantes da pesquisa, SEED e APP.

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

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Sandra Guimarães Sagatio

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Thalita Follman da Silva

Participação por videoconferência

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

Dedico ao companheiro de uma vida inteira Eliseu,
pelo amor, carinho e compreensão.

A minha filha Anelise amiga e companheira, ao meu
pequeno e amado Joaquim, luz da minha existência.

A minha mãe que me fortalece todos os dias com suas
orações e palavras de carinho.

Para todos os profissionais da educação que tiveram as
suas vidas ceifadas pela pandemia do Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida!

Em especial a professora Evelise Portilho, que me conduziu nesse processo tão sonhado, que me fez refletir, retomar me oportunizando o crescimento dentro de um processo metacognitivo.

Aos colegas do GAE que muito contribuíram para a minha caminhada em especial ao Marcelo, com quem troquei momentos de elocubrações em nossas produções, também responsável por me incentivar em participar do processo seletivo para o Mestrado. A amiga Cláudia pela parceria e sua generosidade com todos os colegas.

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

Quero agradecer também as professoras que gentilmente aceitaram participar da banca Professora Dra. Thalita Folman (PUC-PR) e a Professora Dra. Sandra G. Sagatio (UFPR), pelas orientações e apontamentos, os quais foram essenciais, contribuindo com minhas reflexões.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar as contribuições dos programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos seis anos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), aos pedagogos do Núcleo de Curitiba, com vistas a apresentar indicadores para um programa de formação continuada. O pedagogo é o profissional no interior das instituições educativas responsável pela formação continuada dos docentes, sendo, portanto, necessário, a busca constante pela qualificação. A pesquisa foi realizada com 18 professores pedagogos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo 16 questões, com perguntas fechadas e abertas. A metodologia adotada foi a qualitativa na visão da fenomenologia hermenêutica. Os resultados evidenciaram que o trabalho do pedagogo ultrapassa o fazer pedagógico, em muitas situações tornasse técnico e pouco reflexivo. As atribuições aferidas ao pedagogo estabelecidas nos editais de concurso, sofreram alterações, sendo implementadas novas tarefas a partir de instruções normativas. Na pesquisa com os pedagogos da Rede Estadual de Educação foi constatado que há oferta de formações continuadas, porém sem considerar as reais necessidades de cada estabelecimento de ensino. Também não há efetiva preocupação com a formação do pedagogo, considerando que o mesmo é o articulador de toda a formação continuada dentro do contexto escolar, há equívocos ao considerar repasse de informações e instruções como processo formativo. No período da pandemia do Covid-19, foram implementadas novas tecnologias com o uso de aplicativos e programas para os encaminhamentos pedagógicos, porém sem a capacitação dos pedagogos. A prática da tutoria pedagógica é considerada pela mantenedora como formação continuada, porém as ações desencadeadas pelos tutores não oportunizam a reflexão sobre os processos. O padrão utilizado pela mantenedora, não oportuniza a autorreflexão do pedagogo e da equipe de docentes por ele direcionada, à luz dos teóricos e diante das necessidades formativas demonstradas no relato dos pedagogos na pesquisa, esta dissertação apresenta alguns indicadores, destaca o programa de tutoria, prática já adotada pela SEED, ponderando a necessidade de reflexão e emancipação para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Pedagogo, Formação Continuada, Educação Básica, Autorreflexão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of continued education programs developed in the last six years by the Paraná State Department of Education (SEED), to the pedagogues of the Curitiba Center, with a view to presenting indicators for a continuing education program. The pedagogue is the professional within the educational institutions responsible for the continuous training of teachers, therefore, the constant search for qualification is necessary. The research was carried out with 18 pedagogue teachers. The data collection instrument was a questionnaire containing 16 questions, with closed and open questions. The methodology adopted was qualitative in the view of hermeneutic phenomenology. The results showed that the pedagogue's work goes beyond the pedagogical doing, in many situations it becomes technical and not very reflective. The attributions assigned to the pedagogue established in the tender notices underwent changes, and new tasks were implemented based on normative instructions. In the research with the pedagogues of the State Education Network, it was found that there is an offer of continuing education, but without considering the real needs of each educational establishment. There is also no effective concern with the formation of the pedagogue, considering that he is the articulator of all continuing education within the school context, there are mistakes when considering the transfer of information and instructions as a formative process. In the period of the Covid-19 pandemic, new technologies were implemented with the use of applications and programs for pedagogical referrals, but without the training of pedagogues. The practice of pedagogical tutoring is considered by the sponsor as continuing education, but the actions triggered by the tutors do not provide opportunities for reflection on the processes. The standard used by the sponsor does not allow the self-reflection of the pedagogue and the team of teachers directed by him, in the light of the theorists and in view of the training needs demonstrated in the report of the pedagogues in the research, this dissertation presents some indicators, highlights the tutoring program, practice already adopted by SEED, considering the need for reflection and emancipation for professional development.

Keywords: Pedagogue, Continuing Education, Basic Education, self-reflection.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

APP – Associação de Professores e Pedagogos

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE- Conselho Federal de Educação

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CONAE - Conferência Nacional da Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LC - Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PUC- Pontifícia Universidade católica

QPM - Quadro Próprio do Magistério

RCO – Registro de Classe Online

SCIELO - The Scientific Electronic Library Online

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de dados CAPES.....	14
Quadro 2 – Banco de dados SCIELO.....	22
Quadro 3 – Banco de dados BDTD.....	28
Quadro 4- Competências Específicas	46
Quadro 5- Número de profissionais do magistério.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos utilizados para denominar formação continuada.....	64
Tabela 2 – Programa de Formação Continuada (2015 – 2021).....	101

LISTA DE GRÁFICOS

1. Setor de Curitiba em que o pedagogo trabalha.....	76
2. Idade do participante.....	77
3. Identidade de gênero dos participantes.....	77
4. Formação Acadêmica.....	77
5. Tempo de atuação como pedagogo na Rede Estadual de Educação.....	78
6. Carga horária de trabalho na rede estadual de educação do Paraná.....	78
7. Número de Instituição em que trabalha.....	79
8. Forma de contrato de trabalho.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	151
1. 1. PROBLEMA DA PESQUISA.....	36
1. 2 OBJETIVOS	37
1. 2. 1 Objetivo Geral.....	37
1. 2. 2. Objetivos Específicos.....	34
1. 3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	38
2 A CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA LEGISLAÇÃO	36
2.1 MARCOS HISTÓRICOS DO PEDAGOGO NO BRASIL	36
2.2 O PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: UM ESTUDO SOBRE OS TRÊS ÚLTIMOS CONCURSOS PARA A FUNÇÃO, ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	46
2.3 AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID- 19	54
3.FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	61
3.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL E A COMPREENSÃO DOS DIFERENTES TERMOS PARA INDICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	61
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ A PARTIR DA LEI N.º 103/2004: PLANO DE CARGOS E CARREIRAS	71
4.METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
4.1 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA	74
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	74
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	80
4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	80
5.DESCRICÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	82
5.1 PRÁTICAS COTIDIANAS: O TRABALHO DIÁRIO DO PEDAGOGO	82
5.2 RELAÇÃO TEORIA E A PRÁTICA	91
5.3 TECNOLOGIAS: AS MUDANÇAS NO FAZER PEDAGÓGICO.....	96
5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO	101
6.CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	109
7.REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	128

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como tema de estudo o pedagogo escolar como formador de professores, nos colégios da Rede Estadual de Educação do Paraná, com destaque a formação continuada aos docentes, o que caracteriza uma de suas atribuições.

A nomenclatura utilizada para designar o pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná é “Professor-Pedagogo” sendo implementado com o Plano de Cargos Carreira e Salário do Estado do Paraná, a partir da Lei Complementar n. 130 de 15/03/2004. Neste estudo será utilizado o termo pedagogo na identificação deste profissional.

O desenvolvimento desse estudo vem ao encontro das minhas inquietações e buscas enquanto pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná e também da minha história pessoal. Quando fui convidada a participar do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUC-PR, percebi que não estava sozinha nessa busca de novos conhecimentos, sendo que outros pedagogos também partilhavam das mesmas indagações.

O convite para participar da Formação para Pedagogos partiu de uma colega pedagoga. Achei interessante, pois era fora do ambiente em que trabalho e poderia acrescentar a oportunidade de refletir sobre o trabalho pedagógico. A prática reflexiva permeou todos os encontros, dentro de uma perspectiva autorreflexiva ampliando o meu olhar sobre o tema e também do trabalho coletivo.

O trabalho de assessoramento ofertado aos pedagogos participantes, em especial aos da Rede Estadual, trouxe à tona a necessidade de se refletir sobre o modelo de formação continuada ofertada aos mesmos pela SEED. A experiência efervesceu um desejo em continuar os estudos acadêmicos e, assim, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação na PUC-PR. Fui selecionada e em março de 2020, iniciando as atividades como mestranda na Linha de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada.

Como participante do grupo de pesquisa foi possível compreender que minha prática profissional necessitava de uma importante retomada em relação ao processo educativo em geral, mas principalmente o trabalho direto com os professores, uma vez que cabe ao pedagogo a responsabilidade pelo processo de orientação e capacitação aos docentes nos colégios estaduais.

As discussões do grupo proporcionaram um olhar reflexivo sobre a minha caminhada como aprendente, pois o educador não se constitui somente em um curso de formação para

professores ou em uma graduação, porém ao longo de sua trajetória profissional. A minha formação ocorreu sempre em escolas públicas e a experiência como professora e pedagoga também, pois me identifico com este modelo de ensino, suas particularidades e seus desafios.

Como aluna de escola pública, cursei o ensino médio com habilitação para o Magistério no Colégio Estadual Professor Francisco Zardo. Logo que comecei o curso, surgiu uma oportunidade de estágio remunerado em contraturno no Projeto “Tempo de Criança”. Também no período em que cursava o Magistério, prestei concurso para trabalhar na Rede Municipal de Educação de Curitiba, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na época chamado de creche.

Trabalhei também como professora na Rede Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, região metropolitana de Curitiba. A partir desta experiência, percebi a necessidade de voltar aos estudos e, assim cursei Pedagogia. Quando estava no segundo ano fui convidada para assumir a coordenação da escola onde lecionava. Atuei na coordenação pedagógica em algumas escolas do Município. Após alguns anos na função recebi uma proposta para compor a Equipe de Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) na Rede Municipal de Fazenda Rio Grande.

Nesse período fui responsável pela formação continuada em Linguagem Digital, o uso das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem e em Literatura Infantil. Trabalhava com as professoras ministrando formações continuadas, encontros para troca de experiências e a escrita de cadernos de orientações e práticas para o desenvolvimento pedagógico.

Esse momento foi muito enriquecedor, pois estávamos reelaborando o Currículo do Município, participei de muitas formações continuadas junto à Equipe Pedagógica e de Gestão Escolar. Porém, com a mudança de gestão do município fui convidada a compor a Equipe de Gestão junto aos diretores e pedagogos. Nessa ocasião realizei o curso de especialização em Políticas Educacionais na UFPR. Enfim, foi um tempo muito importante no campo profissional, pois o que eu aprendia colocava em prática os saberes em forma de cursos, palestras e visitas as unidades escolares sempre planejando e replanejando ações.

Em 2012 prestei concurso para a Rede Municipal de Curitiba, por ser a cidade onde residio. Fui atuar como professora em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). No ano seguinte assumi como pedagoga na Rede Estadual de Educação do Paraná.

O pedagogo nos colégios estaduais exerce a função junto com à equipe de gestão, sendo responsável pela formação continuada dos professores e agentes administrativos. A

formação continuada denominada Semana Pedagógica, ocorre sempre em dois momentos, no início do ano letivo e após o recesso de julho. Cabe ao pedagogo adequar as orientações da SEED para a realidade de cada colégio, fazendo assim a transposição didática.

No decorrer do ano letivo também ocorrem orientações aos docentes sempre nos momentos de ¹ hora atividade do professor. Os desafios são enormes devido à diversidade de situações relacionadas a gestão de pessoas, conteúdos didáticos, organização pedagógica, orientação e atendimento aos estudantes, professores e aos pais, além das demandas diárias.

Na busca de novos conhecimentos e para melhor desenvolver o meu trabalho como pedagoga fui convidada por uma amiga a participar de um curso de extensão na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Nesse momento participei da formação oferecida aos pedagogos pelo Grupo de Pesquisa da PUC-PR, sendo possível compreender a importância da formação continuada no contexto educacional.

A partir dessa experiência no Grupo de Pesquisa, percebi que muitas das minhas ações enquanto pedagoga aconteciam de forma empírica, sem maiores reflexões, o que por muitas vezes me levou a equívocos. Refletir e rever as minhas decisões dentro da prática, se tornaram mais frequentes.

Com muita vontade e interesse em aprofundar os meus conhecimentos participei do processo seletivo para o Mestrado no ano de 2019, fui selecionada sendo o tema de minha pesquisa “O Pedagogo Escolar da Rede Estadual do Paraná formador de professores: indicadores para um programa de formação continuada.

Entretanto, no ano de início da minha formação de mestrado o mundo foi assolado pela pandemia da Covid-19 e as aulas presenciais nem chegaram acontecer, em um primeiro momento foi suspenso o calendário escolar. Após duas semanas a PUC-PR entrava em contato com os estudantes e também com os professores utilizando o e-mail nossa primeira ferramenta de contato. Assim houve o envio de textos e devolutivas reflexivas sobre as leituras. A professora Pura Lúcia em 19/03/2021 envia um e-mail orientando em sua disciplina “Estamos tomando todas as providências para que possamos continuar nossas atividades durante o período de isolamento em tempos de coronavírus [...], “Na próxima semana iniciaremos uma comunicação mais efetiva por meio do *Zoom e/ou Teams* [...].

Em alguns dias a PUC-PR disponibilizou o sistema *Teams* e as aulas foram realizadas de forma online, após esse sistema outras tecnologias foram disponibilizadas e o

¹ Hora atividade é um tempo destinado ao planejamento, replanejamento, momento de estudo entre outros afazeres dos professores da Rede Estadual do Paraná. O mesmo faz parte da carga horária remunerada do docente, sendo realizada no colégio com acompanhamento do pedagogo.

curso se efetivou. As disciplinas foram cursadas de forma online, bem como apresentações de trabalhos, grupo de estudo e debates.

Assim, fui orientada a realizar o estado do conhecimento para compreender o que foi produzido na área, mapeando assim as aproximações e distanciamentos referentes ao tema escolhido. Corroboramos com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), ao descreverem sobre o estado do conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

As pesquisas foram realizadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), The Scientific Library Online (SCIELO) e no Portal de Periódicos da CAPES. Utilizando os descritores - “Pedagogo Formador”, “Formação Continuada do Pedagogo” e “Autorreflexão”, delimitados entre os anos entre 2015 a 2021. Foram localizadas 20 pesquisas, apresentadas de acordo com a plataforma em que o documento está inserido.

Quadro 1 – Banco de dados da CAPES

	Título Autor	Fonte Ano Tipo	Objetivos	Metodologia	Conclusões
01	O pedagogo e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa Adriana Neves de Almeida e Rosa Oliveira Marins Azevedo	CAPES 2015 A	Discutir a atuação do pedagogo da Educação Profissional e debater a possibilidade de repensar sua prática, a partir de uma postura investigativa.	Pesquisa bibliográfica, que envolveu leitura de livros, artigos e documentos que subsidiaram o desenvolvimento de fichamentos, elaboração de sínteses e produções textuais.	As conclusões apontam que é necessário intensificar as discussões e as pesquisas acerca do trabalho pedagógico nas instituições que ofertam o ensino profissional.
02	Quem são os Pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto, Minas Gerais? O perfil e a formação em foco Nilzilene Imaculada Lucindo	CAPES 2015 D	Apresentar os resultados de uma pesquisa de Mestrado com o intuito de conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto / MG.	Abordagem qualitativa, com análise documental, questionário e entrevista para coletar dados.	As análises concluem que pedagogos têm na base de sua formação o curso de Magistério e graduação em Pedagogia. Constatou-se que a mesma foi bem teórica, com pouco incentivo à pesquisa, e que o contato com o campo profissional ocorreu a partir do estágio. A formação continuada da qual participam não é específica para esses profissionais,

					demonstrando lacunas na formação.
03	<p>Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do Paraná: novas dimensões de atuação Curitiba 2015.</p> <p>Sonia Cristina Da Silva</p>	<p>CAPES D 2016</p>	<p>Investigar se a atuação do professor pedagogo contribui junto aos professores, como mediador entre os conteúdos de ensino e os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem, considerando as novas necessidades científicas e tecnológicas da escola contemporânea.</p>	<p>A metodologia foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com professores e pedagogos que desenvolvem práticas bem-sucedidas nas escolas públicas da Rede Estadual do Paraná.</p>	<p>Evidenciou-se a ênfase nos processos de formação continuada em serviço e foram constatados cinco focos de interesse para uma atuação mediadora, destacando-se: a proposta pedagógica curricular por disciplina, a avaliação e a diversidade cultural, as tecnologias e novos interesses dos estudantes na escola, o diagnóstico e formação para a autonomia, e pré-conselho de classe registrado. Esses focos, apontaram para as dimensões de atuação a serem estabelecidas pelos professores pedagogos nas escolas públicas, na articulação e organização do Projeto Político Pedagógico. Como nova dimensão da atuação do professor pedagogo, foram identificados os processos mediadores que apresentam na ação, os conhecimentos de domínio teórico metodológico.</p>
04	<p>Educação Não Formal: Um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes</p> <p>Maria Lapadula, Florentina</p>	<p>CAPES D 2017</p>	<p>Identificar e analisar a formação e atuação dos pedagogos e pedagogas que trabalham na educação não formal, focalizando aqueles que atuam em projetos educacionais com crianças e jovens na Região dos Inconfidentes (Minas Gerais).</p>	<p>Abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica de campo (questionário e entrevista semiestruturada), utilizados como instrumentos de coleta de dados.</p>	<p>Na pesquisa foi possível identificar a existência de uma multiplicidade de tarefas que são realizadas pelas pedagogas. Um fenômeno que permeia o mundo do trabalho e, particularmente, o trabalho docente e a educação não formal.</p>
05	<p>O trabalho do pedagogo na</p>	<p>CAPES D</p>	<p>Investigar o trabalho do</p>	<p>Pesquisa documental e</p>	<p>Como resultado da pesquisa foi possível</p>

	<p>escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba</p> <p>Sandra Regina Bernardes De Oliveira Rosa</p>	2017	<p>profissional pedagogo nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, buscando responder a seguinte problemática: quais políticas educacionais são necessárias para superar o tecnicismo pedagógico na escola pública e avançar para a efetivação da práxis crítica e transformadora no trabalho do pedagogo?</p>	<p>empírica centra nos estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Lei Complementar do Estado do Paraná n. 103/2004, nos Editais de Concurso n. 37/2004, 10/2007, 17/2013, a atual Lei n. 14.544 de 11 de novembro de 2014, que institui o Plano de Carreira do Profissional do Magistério de Curitiba e o decreto nº35 da referida lei que regulamenta as funções atribuídas ao Pedagogo.</p>	<p>compreender que as pedagogas compreendem a importância da gestão democrática ser construída e incorporada coletivamente nas relações de trabalho, a necessidade de contínua formação ao pedagogo atender as demandas socioeducacionais no sentido de compreender o histórico dos processos pedagógicos, a organização das práticas pedagógicas e o trabalho coletivo da escola.</p>
06	<p>O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional.</p> <p>Miriam Santana Teixeira, Antônio Amorim, Mariana Moraes Lopes e Amilton Alves de Souza</p>	CAPES 2018 A	<p>Verificar se os coordenadores pedagógicos, da rede municipal de ensino de Salvador, desenvolvem ações que favoreçam a formação continuada dos professores da EJA, tendo a escola como o lócus desta formação.</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com oito perguntas para dezesseis coordenadores pedagógicos. As mesmas foram realizadas no ambiente de trabalho de cada entrevistado.</p>	<p>Os resultados apresentados descrevem que os profissionais não desenvolvem ações formativas consistentes e efetivas com os professores e não promovem momentos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica. Envolvem-se mais com atividades rotineiras e burocráticas do que com a formação continuada dos professores.</p>

07	O projeto político-pedagógico: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013-2016) Andresa Cristina Pisa Costa	CAPES D 2019	Investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação continuada, para a escrita do mesmo, como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	Pesquisa qualitativa e análise fundamentada no método dialético na perspectiva do materialismo histórico. Portanto, apoia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados, por meio de questionário.	Constata-se no estudo, que o processo de formação continuada para a construção do PPP, bem como os materiais produzidos e elaborados pela SME, NREs e Escolas contribuíram significativamente para a superação da concepção de PPP como formalidade técnica-burocrática, o que indica a necessidade de políticas educacionais que visem processos de formação continuada articulados entre sistemas de ensino e escola, para a reflexão e elaboração compartilhada do PPP.
08	A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada Helton Roberto Real	CAPES D 2019	Analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada.	Como instrumentos para coleta dos dados de pesquisa, foram utilizados o protocolo de registro da observação do 2º encontro da Formação Continuada, denominado “Identidade Profissional” e três questões da entrevista semiestruturada.	Os resultados evidenciam que a identidade do pedagogo escolar é frágil, derivada de uma formação inicial indefinida, precária e perpetua-se na formação continuada em serviço, quando existem poucos ou não existe a garantia de espaços de formação continuada.
09	A mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada Layza Karla Miliorini	CAPES D 2020	Analisar criticamente a mediação, na ótica do pedagogo escolar, entre o trabalho pedagógico e docente, a partir de um Programa de Formação Continuada.	A pesquisa de caráter qualitativo com uma abordagem fenomenológica hermenêutica. Para a coleta de dados foram utilizados o protocolo de observação de um dos encontros da formação continuada para os pedagogos (cujo tema era Mediação no	Os resultados apontam para a existência de problemas relacionais entre pedagogos e professores e, consequentemente, pouca mediação sobre os processos de ensino e aprendizagem. As poucas aproximações desse profissional com o professor acontecem no momento do planejamento, nas conversas informais e nas formações na escola, o que coloca a

				<p>Processo de Ensino e Aprendizagem), o questionário aplicado aos professores pelos pedagogos em formação e a entrevista semiestruturada.</p>	<p>mediação do pedagogo com o professor em segundo plano. Conclui-se que para a mediação pedagógica ser estabelecida ou fortalecida são necessários profissionais que reflitam sobre seu próprio trabalho, planejem e intencionem suas práticas, ao invés de a todo tempo resolverem questões que fogem de sua alçada.</p>
--	--	--	--	--	--

1. Legenda: D- Dissertação de mestrado/ T – tese de doutorado/ A – artigo
 FONTE: Carvalho, 2021.

Na base de dados da CAPES nove pesquisas foram elencadas dentro dos descritores “Pedagogo Formador”, “Formação Continuada do Pedagogo”, dentro das mesmas desconsideramos a dissertação de Florentina (2017) “Educação Não Formal: Um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes”. Em sua abordagem a pesquisadora buscou identificar e analisar a formação e atuação dos pedagogos que trabalham na educação não formal, mesmo ressaltando os descritores pedagogos e formação continuada, foi desconsiderada, pois a ênfase nesta pesquisa se constituiu na educação formal. Na sequência as 08 produções encontradas no banco de dados da CAPES, organizadas por ano de produção.

O artigo de Almeida e Azevedo com o tema “O pedagogo e sua atuação profissional: Repensando a prática a partir de uma postura investigativa” (2015), aponta o papel central do pedagogo em contribuir na formação continuada dos professores e distingue a importância da reflexão em sua atuação para colaborar com a construção escolar comprometida com a sua função social.

Para Lucindo e Araújo “Quem são os Pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto, Minas Gerais? O perfil e a formação em foco” (2015), o artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado cujo objetivo foi conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto / MG. Apresenta abordagem qualitativa, com análise documental, questionários e entrevista para coletar os dados, com posterior tratamento das entrevistas pela análise de conteúdo. Os resultados indicaram que esses pedagogos têm na

base de sua formação o curso de Magistério e o curso de Pedagogia. Em relação a desenvolvimento inicial que receberam o estudo descrever que a base foi teórica, com pouco incentivo à pesquisa o contato com o campo profissional se deu essencialmente a partir do estágio. Em relação as formações continuadas constataram que não são específicas para os pedagogos no exercício da função. Os mesmos participam das formações propostas para os docentes ou buscam aperfeiçoamento de forma autônoma. A falta de capacitação específica pode comprometer o desempenho do profissional pela ausência de discussão no campo pedagógico, desconsiderar o protagonismo, o contexto e o que pensam e sabem os pedagogos.

Silva (2015) em “Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do Paraná: novas dimensões de atuação Curitiba 2015”, a pesquisa de cunho qualitativo realizou entrevistas com 16 pedagogos da Rede Estadual do Paraná, com ênfase nos processos de formação continuada em serviço. Foram selecionados os profissionais que apresentaram investimento significativo na ampliação da formação e prática dos docentes em suas escolas, diante das necessidades teórico práticas do currículo para o ensino e formação dos alunos. Ficou evidenciado nos depoimentos e práticas, as concepções, atividades e atitudes presentes nos processos de mediação que desenvolveram, ficou demonstrado a preocupação com aprendizagem dos estudantes. Os mesmos sentem-se responsáveis pelo domínio didático pedagógico dos professores e verificaram a necessidade de trabalhar com temas presentes no trabalho cotidiano, com o currículo escolar e a buscar condições de formação continuada. Declaram que estão envolvidos com tantos outros afazeres como: a verificação de uniforme, entrada e saída de alunos, indisciplina, ligações para pais, entre outros que a função de orientar professores fica prejudicada, ou seja, ocorre a descaracterização da real atuação do pedagogo.

Nos estudos de Rosa (2017) “O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba”. O estudo apresenta ênfase na organização da práxis e na organização do trabalho para a democratização/humanização da educação na escola pública. Realizou pesquisa documental, empírica e pesquisa de campo, com a aplicação de instrumentos de coleta de dados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 24 pedagogas das escolas municipais da cidade de Curitiba. Como resultado da pesquisa destacou as relações entre o trabalho do pedagogo nas escolas e as políticas de gestão da educação da RME, a compreensão das pedagogas em relação à gestão democrática, a ser construída e incorporada coletivamente nas relações de trabalho. Também justifica a defesa da necessidade de contínua formação ao pedagogo para atender as demandas

socioeducacionais no sentido de compreender o histórico dos processos pedagógicos, a organização das práticas pedagógicas e aprimorar o trabalho coletivo da escola, com provimento de recursos financeiros que transformem as condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a criação de uma estrutura organizacional capaz de ampliar o número de profissionais e de pedagogos nas escolas e valorizar a carreira.

Nas investigações de Teixeira; Amorim; Lopes e Souza “O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional” (2018), demonstrou como se desenvolvem as atuações dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com ênfase na formação continuada de professores, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi utilizado para realização da pesquisa uma abordagem qualitativa e pesquisa de campo como procedimento técnico, adotando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os resultados obtidos balizam para a necessidade do fortalecimento do papel do coordenador pedagógico, enquanto articulador da formação continuada de professores e como construtor da própria identidade profissional.

A pesquisadora Costa (2019) em sua dissertação estudou o “O projeto político-pedagógico: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013-2016)”, com o objetivo de investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação continuada, para a escrita do mesmo, como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e a análise fundamentada no método dialético na perspectiva do materialismo histórico. Portanto, a pesquisa apoia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados, por meio de questionário aplicado em pesquisa de campo com 33 pedagogas das escolas da RME de Curitiba. Observou no estudo que o processo de formação continuada para a construção do PPP, bem como os materiais produzidos e elaborados pela SME, NREs e Escolas contribuíram significativamente para a superação da concepção de PPP como formalidade técnica-burocrática. O que indica a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam os processos de formação continuada articulados entre sistemas de ensino e escola, para a reflexão e elaboração compartilhada do PPP.

Real em “A Identidade Profissional do Pedagogo Escolar em Formação Continuada” (2019), pesquisa que analisou criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar na esfera de um programa de formação continuada denominado

Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, que teve início em 2018, nas dependências da PUCPR. O estudo de abordagem qualitativa amparado pela perspectiva fenomenológica hermenêutica, empregou como instrumentos para coleta dos dados o protocolo de registro e observação do 2º encontro da Formação Continuada, denominado “Identidade Profissional” e três questões da entrevista semiestruturada. Os resultados confirmaram que a identidade do pedagogo escolar é frágil, proveniente de uma formação inicial indefinida, precária e perpetua-se na formação continuada em serviço, sendo as mesmas, pouco presentes ou inexistentes. O estudo também revelou que a formação identitária do pedagogo escolar fortalece a construção de sua identidade profissional.

Em sua pesquisa Miliorini apresenta “A Mediação na Relação Pedagogo e Professor: a experiência de um Programa de Formação Continuada” (2020), realizada em um Programa de Formação Continuada, que compreende a primeira etapa da pesquisa denominada “Aprendizagem e Conhecimento da Identidade Profissional do Pedagogo”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente”, um Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR. A metodologia adotada de caráter qualitativo e abordagem fenomenológica hermenêutica, o que permitiu a compreensão do discurso e um olhar interpretativo sobre os dados. Participaram do Programa de Formação Continuada 16 pedagogos que atuam em diferentes etapas da educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, nos municípios Curitiba e região metropolitana. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o protocolo de observação de um dos encontros da formação continuada para os pedagogos, o questionário aplicado aos professores pelos pedagogos em formação e a entrevista semiestruturada. O resultado revelou a existência de problemas relacionais entre pedagogos e professores e pouca mediação sobre os processos de ensino e aprendizagem. Segundo a pesquisadora as constatações podem estar relacionadas à rotina acelerada, aos afazeres burocráticos e administrativos e às funções extras e imediatistas que fazem parte do cotidiano do pedagogo. Assim, a mediação pedagógica, se estabelecida ou fortificada, pode contribuir para esses profissionais na reflexão sobre seu próprio trabalho.

Os documentos elencados no banco de dados da CAPES, apontam que a formação continuada em serviço é um caminho para o fortalecimento do trabalho do pedagogo escolar quando acrescida de uma boa fundamentação teórica atrelada a prática cotidiana. Destacam-se elementos que constituem a dimensão da atuação do fazer prático como: proposta pedagógica curricular, avaliação, diversidade cultural, conselho de classe e tecnologias.

Também a formação contínua para o pedagogo pode atender as demandas socioeducacionais no sentido de compreender o histórico dos processos pedagógicos, a organização das práticas pedagógicas e o trabalho coletivo, que por sua vez devem oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica.

A segunda pesquisa foi realizada no banco de dados da SCIELO, encontrados 09 estudos dentro dos descritores: “Formação Continuada”, “Pedagogo Formador”.

Quadro 2 – Banco de dados da SCIELO

	Título Autor	Fonte Ano Tipo	Objetivos	Metodologia	Conclusões
01	Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. Neide de Brito Cunha Evely Boruchovitch	SCIELO A 2016	Levantar os conhecimentos que os futuros professores tinham a respeito de suas estratégias de aprendizagem.	Os dados foram coletados por meio do Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor e examinados pela análise de conteúdo.	Os resultados mostram que os estudantes que aspiram ser professores refletem sobre sua aprendizagem e se preocupam em processar a informação de maneira mais profunda, mas também que o autoconhecimento se constitui em instrumento importante.
02	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias	SCIELO 2017 A	Compreender como o pedagogo articula o papel de formador com as normativas que assegurem o direito a todos a uma educação que contemple a diversidade étnico-racial.	Pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas de autores clássicos, bem como, da legislação nacional em relação a pertinência do tema.	O texto aborda as funções do pedagogo na tarefa de articulador da formação continuada considerando as políticas públicas para a diversidade étnico-racial.
03	Representações Sociais De Coordenadores pedagógicos Sobre a Função Formativa Na Rede Municipal De Ensino De Curitiba Jaqueline Salanek De Oliveira Nagel	SCIELO 2017 D	Identificar as representações sociais de coordenadores pedagógicos que atuam em núcleos regionais e em escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba-Pr, sobre a função formativa, analisando, identificando os conteúdos e	Pesquisa qualitativa, com suporte a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, que utilizou um teste de evocação de palavras e questionário sociodemográfico com questões abertas e	A pesquisa aponta que os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Curitiba, compreendem a importância da formação continuada no âmbito da instituição de ensino, entretanto declaram que nem sempre é possível realizar, devido a burocratização de suas funções. Também a

			estrutura em relação à proposta de formação continuada.	fechadas.	pesquisadora esclarece que o para melhor entendimento do tema, será necessário dar continuidade à pesquisa.
04	O Papel Do Pedagogo Como Mediador Na/Da Formação Continuada Do Professor Clicie Maria Cancelier Negoseki	SCIELO 2018 D	Caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada, identificar concepções, atividades, atitudes e dificuldades encontradas pelos docentes e pedagogos do Ensino Médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais.	Abordagem qualitativa utilizou-se um questionário eletrônico enviado por e-mail aos participantes e entrevista semiestruturada. A partir da análise preliminar dos dados estabeleceu-se sete categorias de análises.	A pesquisa verificou que os professores e o pedagogos participantes possuem visões convergentes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora. Propõem um modelo de formação continuada voltado para os temas atuais da educação. O papel de mediador do pedagogo foi caracterizado tanto pelos professores quanto pelos próprios pedagogos como necessário para a articulação do processo pedagógico e para o desenvolvimento da formação continuada.
05	Práticas Profissionais de Pedagogas Junto aos Coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Do NRE de Curitiba Elaine Cristina Nascimento	SCIELO 2018 T	Analisar reflexivamente a atuação das pedagogas e coordenadores de curso que atuam na educação profissional técnica de nível médio.	Com uma abordagem qualitativa, realizando estudos de casos. Foram utilizadas entrevistas, questionários e pesquisa bibliográfica.	O estudo aponta para o desconhecimento sobre o perfil de atuação no contexto da Educação Profissional. Indicam a fragilidade quanto ao conhecimento acerca dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam a Educação Profissional no Estado do Paraná, indicaram a ausência da oferta de cursos de formação continuada para as equipes pedagógicas. Apontam esse fato como uma fragilidade a ser superada.
06	Coordenação pedagógica e a formação continuada na escola: espaço de difusão do conhecimento	SCIELO 2019 A	Refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico no exercício da função formadora e a relevância do papel exercido por esse	Pesquisa de natureza exploratória, de cunho qualitativo. Realizou-se pesquisa bibliográfica a partir do	Os espaços de formação continuada na escola se constituem como ambientes de difusão de conhecimentos, pois oportunizam o diálogo entre o conhecimento

	Anita dos Reis de Almeida, Nadja Maria Amado de Jesus, José Francisco Barretto Neto e Ana Maria Ferreira Menezes		profissional na difusão do conhecimento na escola.	levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.	tácito, compreendido como as experiências individualizadas e compartilhadas entre os sujeitos, modificando e qualificando as suas práticas na escola.
07	A Coordenação Pedagógica E O Pedagógico A Ser Coordenado Sávio Antunes dos Santos, Valdelicede Oliveira Holanda e Éderson Andrade	SCIELO 2020 A	Construir com os coordenadores, momentos de estudos e debates acerca do ato de ser coordenador com o intuito de coordenar o pedagógico da escola, afastando-se da exclusividade do tempo ao trabalho burocrático.	Relato de experiência como método de pesquisa, análise da experiência e partilha com sujeitos que vivem experiências similares, para encontrar possíveis soluções aos problemas comuns.	Expõe a prática cotidiana do coordenador pedagógico e a importância de ser coerente com a sua função, ou seja, compreender que o ato pedagógico é seu principal conhecimento. Colocando a formação continuada no centro das suas preocupações como o agente fomentador e desencadeador para as recriações pedagógicas na escola.
08	O Pedagogo Escolar Em Formação Continuada: Um Olhar Para A Avaliação E O Registro Da Aprendizagem Danielle Fatima Adada Oresten	SCIELO 2020 D	Analisar criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática.	A metodologia adotada é de caráter qualitativo com abordagem fenomenológica hermenêutica. Como instrumentos para coleta de dados de pesquisa, foram utilizados o protocolo de observação e entrevista semiestruturada.	Os resultados da pesquisa demonstram que as formas de registrar a aprendizagem discente está centrada na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas. O acompanhamento do pedagogo escolar no processo de construção do registro e na avaliação da aprendizagem discente são realizados de forma secundária. O tipo de registro mais utilizado pelo pedagogo escolar é a ata. A formação continuada para o pedagogo escolar é essencial para a ressignificação de suas práticas.

2. Legenda: D- Dissertação de mestrado/ T – tese de doutorado/ A – artigo.

FONTE: Carvalho, 2021.

Cunha e Boruchovitch “Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem” (2016), esse estudo é de valia para a pesquisa no tocante a perspectiva autorreflexiva. Mesmo não direcionada somente para pedagogos, destaca-se por levantar os conhecimentos que os futuros professores tinham a respeito de suas estratégias de aprendizagem. Participaram 62 estudantes, de cursos de Pedagogia e Matemática, de uma universidade pública e outra particular de dois estados brasileiros. Os dados foram coletados por meio instrumento de natureza qualitativa que não só mapeasse as estratégias de aprendizagem reportadas pelos participantes, mas também que pudesse desvelar aspectos ímpares referentes aos seus processos autorreflexivos no que tange à própria aprendizagem. Foi utilizado o Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem do Futuro Professor e examinados pela análise de conteúdo. Os resultados mostram que os estudantes que aspiram ser professores, refletem sobre sua aprendizagem, e se preocupam como o autoconhecimento.

Catanante e Dias (2017), o estudo tem como foco a diversidade étnico racial, abordando a importância da formação continuada discutindo os desafios colocados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável pela formação continuada nas instituições escolares. Utilizando como documentos norteadores as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores, objetivou compreender o que se espera desse profissional na articulação do papel de formador, assegurando o direito de todos acessarem uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. Concluindo que é necessário o apoio dos gestores das instituições de ensino para o fortalecimento da formação continuada, sendo a responsabilidade compartilhada, pois somente desta forma levará a uma educação que promova a igualdade racial tal qual prevista nas normativas.

A pesquisa de Nagel sobre a “Representações Sociais de Coordenadores pedagógicos sobre a Função Formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (2017), buscou identificar as representações sociais dos coordenadores pedagógicos que atuam em dois Núcleos Regionais, realizam o acompanhamento pedagógico in loco e também a função formativa. Utilizou a metodologia qualitativa, a coleta de dados ocorreu partir de um teste de evocação de palavras, utilizando o termo “pedagogo-formador” e um questionário sociodemográfico com questões abertas e fechadas. Os resultados demonstram que as palavras “estudos e planejamentos” estão no centro das representações formativas e também evidenciou a necessidade de um olhar específico para os coordenadores pedagógicos,

responsáveis pela formação continuada em serviço nas unidades escolares considerando a realidade local.

Em seus estudos Negoseki “O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor” (2018), ressalta a importância do pedagogo no processo de formação continuada dos professores. Utilizou como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, foram utilizados questionários eletrônicos enviados por e-mail aos participantes e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi direcionada para professores que desenvolvem o trabalho com o Ensino Médio Noturno, verificou que os professores e os pedagogos participantes possuem visões semelhantes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora.

Na pesquisa realizada por Nascimento “Práticas Profissionais de Pedagogas junto aos Coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do NRE de Curitiba” (2018), analisou de forma reflexiva a atuação das pedagogas e coordenadores de curso. O objeto investigativo foi o cotidiano das pedagogas e dos coordenadores de curso, em especial, os processos de formação inicial e continuada, no cenário da Educação Profissional desenvolvidos pela SEED-PR. Utilizou a abordagem qualitativa, estudo de casos múltiplos, tendo como instrumento de produção dos dados as entrevistas, questionários e pesquisa bibliográfica. Constatou a ausência de processos formativos que fortaleçam a identidade dos Cursos Técnicos. Relata a burocratização do trabalho pedagógico, a formação pedagógica depende da busca pessoal de cada profissional, uma vez que as ofertas de cursos de formação oriundos da mantenedora são escassas.

No artigo de Almeida; Jesus; Neto e Menezes” “Coordenação pedagógica e a formação continuada na escola: espaço de difusão do conhecimento” (2019), apresenta o coordenador pedagógico como profissional responsável por organizar o trabalho pedagógico da escola e como integrante da equipe de gestão escolar. A formação continuada é necessária e precisa estar em consonância com as demandas do contexto escolar, frente às exigências relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa realizada é de natureza exploratória, de cunho qualitativo, como procedimento metodológico, realizou uma pesquisa bibliográfica, feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Em suas conclusões considerada o coordenador pedagógico como profissional que desempenha importante papel no processo de qualificação da dimensão pedagógica do trabalho escolar e no desempenho da

sua ação formativa. Para os autores ao organizar a formação continuada é necessário considerar o perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos alunos, dos professores, atuando como mediador e potencializando a socialização de conhecimentos e experiências que se articulam na construção de novos conhecimentos.

Para Santos, Holanda, Andrade “A Coordenação Pedagógica e o Pedagógico a Ser Coordenado” (2020), a experiência aconteceu em um grupo de estudos de coordenadores pedagógicos organizado por um Centro de Formação de Professores de Mato Grosso. O método de pesquisa utilizado foi o relato de experiências analisada e partilhar com sujeitos que vivem experiências similares. O estudo buscou responder como se constitui a identidade do Coordenador Pedagógico e quais conhecimentos são necessários para o exercício da coordenação pedagógica? Nas considerações finais do artigo, fica evidenciado que a organização do trabalho educativo na escola demanda um repensar sobre o sentido dessa instituição intimamente marcada pelo tempo histórico e pelas significações dos sujeitos que nela vivem. Para que se efetive mudanças é necessário a participação de todos envolvidos no processo, a transformação irá acontecer quando a sua formação continuada estiver no centro das suas preocupações como o agente fomentador e desencadeador para as recriações pedagógicas na escola. É a partir da formação continuada que o coordenador pedagógico poderá buscar subsídios teóricos para coordenar, planejar e realizar análise de resultados processuais de avaliações.

Oresten (2020) “O Pedagogo Escolar Em Formação Continuada: um olhar para a Avaliação e o Registro da Aprendizagem”, analisa criticamente a compreensão do pedagogo escolar, em formação continuada, em relação à avaliação e ao registro das aprendizagens discentes e a sua própria prática. A pesquisa foi desenvolvida em um Programa de Formação Continuada. A primeira etapa da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo foi iniciada em 2018, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa. A metodologia de caráter qualitativo com abordagem na fenomenológica hermenêutica, como instrumentos para coleta de dados de pesquisa, utilizou-se o protocolo de observação do 8º encontro do Programa de Formação Continuada, denominado Registro e Avaliação da Aprendizagem e quatro questões de uma entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram que as formas de registrar a aprendizagem discente se apresentam centradas na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas, sendo que, o instrumento mais utilizado entre todos os citados foi o Registro de Classe Online – RCO, utilizado pela SEED-PR. O acompanhamento e a participação do pedagogo escolar no processo de construção do

registro e na avaliação da aprendizagem discente são realizados de forma secundária, não sendo prioridade dentre as diversas tarefas que conferem a função que esse profissional exerce. Identificou-se que a ata é o tipo de registro mais utilizado pelo pedagogo escolar. Considera-se que a formação continuada para o pedagogo escolar é essencial para a ressignificação de suas práticas, o que possibilita mudanças em toda escola, principalmente ao que se refere aos processos de avaliação e registro das aprendizagens discentes.

Quadro 3 – Banco de dados da BDTD

01	A pesquisa-ação a formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'Anna em Santa Maria, RS. Célia de Fátima Rosa da Veiga	BDTD 2015 D	Investigar as práticas docentes formação via princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos no processo de formação continuada.	Metodologia qualitativa amparada nos princípios da pesquisa-ação, instrumentos e estratégias, tais como: questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação.	O estudo apontou a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento O individual e coletivo; a socialização de experiências pedagógicas.
02	Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante No Contexto Escolar: Sentidos E Significados Mediando A Constituição De Uma Identidade Profissional Silvana Faria de Melo	BDTD 2015 D	Investigar o processo no qual o professor ao iniciar sua identificação com a função de coordenador pedagógico, procurou conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade.	Pesquisa qualitativa, utilizado questionário aplicado aos professores/coordenadores e após a partir das respostas obtidas foram selecionados quatro para participarem de entrevistas semiestruturada.	Os resultados da pesquisa demonstram que as participantes dão pouca ênfase à significação que relaciona o coordenador pedagógico à mediação da formação continuada em serviço dos professores. Foi possível verificar os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano.

03	O Coordenador Pedagógico e Seu Processo Formativo: Perspectivas E Limites de Trabalho Simone Moura Gonçalves De Lima	BDTD 2016 D	Analisar a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, envolvendo duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa são quatro coordenadores e uma professora formadora. Os instrumentos foram questionários semiaberto, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações das coordenações pedagógicas, realizadas nas escolas.	Foi possível perceber que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que, apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho. Em relação às políticas de formação continuada, avaliaram ter atendido apenas em parte às necessidades.
----	---	-------------	---	--	---

3. Legenda: D- Dissertação de mestrado/ T – tese de doutorado/ A – artigo.
FONTE: Carvalho, 2021.

Nos estudos da base de dados da SCIELO, indicam a importância da formação continuada para o pedagogo na busca pelo autoconhecimento. Demonstram que os espaços de formação continuada na escola se constituem como ambientes de difusão de saberes, pois oportunizam o diálogo entre o conhecimento tácito, compreendido como as experiências individualizadas e compartilhadas entre os sujeitos, modificando e qualificando as suas práticas. Também foi realizada análise no Bando de Dados da BDTD, encontrados 3 pesquisas dentro dos descritores elencados.

Na pesquisa de Veiga (2015) denominada “Pesquisa-Ação na Formação Continuada do Professor em Serviço: um estudo na prática docente no Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS”, investigou as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos no processo de formação continuada, analisando a contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. Com uma abordagem de cunho metodológico qualitativo, amparada nos princípios da pesquisa-ação. Realizada com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a coleta de dados foram produzidos e utilizando diferentes instrumentos e estratégias, tais como: questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação. O estudo apontou a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor, assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo, a socialização de experiências pedagógicas, a análise partilhada das práticas e a criação da cultura da avaliação na escola. Os professores participantes elencaram a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica e destacaram a importância da formação continuada no cotidiano. Para a

realização das formações foram realizados diferentes momentos com os docentes dentro do contexto escolar.

Melo (2015) em sua dissertação “Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante no Contexto Escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional”, explicita as atribuições do coordenador pedagógico em torno de três dimensões básicas: articular o coletivo da escola, mediar a formação dos professores e transformar o contexto escolar por meio do estímulo à reflexão, à dúvida e à criatividade e relata sobre a complexidade de tais tarefas. A pesquisa procurou conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade, de natureza qualitativa foi desenvolvida junto a professores coordenadores iniciantes atuantes numa rede pública municipal de ensino do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários e a partir das respostas obtidas nesse primeiro instrumento, foram selecionadas quatro professoras coordenadoras para participarem de uma entrevista semiestruturada. Sendo possível verificar que os motivos para seu ingresso na função foram mediados por: experiências vivenciadas em sua atividade docente e que as aproximaram de algumas práticas do coordenador, a possibilidade que a função oferece de ampliação da atuação do pedagogo no contexto escolar, os vínculos de afeto e pertencimento construídos com a escola em que lecionavam. A pesquisadora verificou que os participantes dão pouca significação para a formação continuada em serviço dos professores, que os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação das coordenadoras pedagógicas iniciantes em seu cotidiano na função estão relacionados aos sentidos que definem suas formas singulares de sentir, pensar e agir na atividade, bem como estão vinculados ao seu contexto de trabalho e às relações nele estabelecidas junto aos outros membros da equipe gestora e aos professores.

Finalizando a análise das pesquisas publicadas na base de dados, Lima no trabalho “O Coordenador Pedagógico e seu processo Formativo: Perspectivas e limites de trabalho” (2016) analisa a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola. Buscou analisar a trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico na rede pública de ensino do DF e como esta influência na constituição de uma identidade para sua função, as políticas e ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do DF no período de 2011 a 2014, a avaliação de coordenadores

pedagógicos sobre o papel da formação promovida pela Secretaria de Educação para sua atuação na organização do trabalho pedagógico. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso múltiplo, envolveu duas escolas de anos finais do Ensino Fundamental situadas em uma mesma região administrativa de uma Regional de Ensino, participaram quatro coordenadores, sendo dois de cada escola. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário semiaberto, entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações das coordenações pedagógicas realizadas nas escolas. Constatou-se que a identidade formativa do coordenador pedagógico ainda está em processo de construção e que apesar de compreenderem suas atribuições formativas, amparados por uma legislação que revela a mesma concepção, sua rotina está marcada por um processo de intensificação de trabalho, condição que contribui para sua alienação. Em relação às políticas de formação continuada, os coordenadores avaliaram como tendo atendido apenas em parte às suas necessidades, no tocante a dimensão individual, sendo preciso fortalecer a coletividade nos processos de formação. Assim, o processo formativo dos coordenadores precisa ser pensado num contexto maior de desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico, de seu currículo e da sua comunidade escolar.

Dentre as 20 pesquisas encontradas, quatro foram desconsideradas nesse estudo, pois não correspondem ao objeto da pesquisa, o trabalho do pedagogo com habilitação em pedagogia frente ao trabalho pedagógico e a formação continuada. As pesquisas de Lima (2016) e Melo (2015) apresentam o trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, professores com habilitações em diferentes áreas do conhecimento, ou seja, a formação não é em pedagogia. A pesquisa de Veiga (2015), mesmo abordando a formação continuada refere-se exclusivamente aos professores docentes que atuando em sala de aula.

Os resultados das pesquisas de maneira geral demonstram a importância da formação continuada para os pedagogos e reconhecem a necessidade de manter-se atualizado, porém as formações oferecidas não vêm ao encontro das demandas do cotidiano escolar. Nos 16 estudos elencados dentro dos descritores foram encontrados 6 Artigos: Teixeira; Amorim; Lopes; Souza (2018), Almeida e Azevedo (2015), Almeida; Jesus; Neto; Menezes (2019), Santos; Holanda; Andrade (2020), Gewehr; Strohschoen; Schuck (2020), Cunha e Boruchovitch (2016). Em relação as Dissertações 9 contribuíram: Nagel (2017), Lucindo (2015), Oresten (2020), Negoseki (2018), Rosa (2017), Costa (2019), Silva (2016), Real (2019), Miliorini (2020) e também 1 Tese da pesquisadora Nascimento (2018).

Foi possível constatar no estado do conhecimento que a formação continuada é um dos aspectos fundamentais para superar as dificuldades no desenvolvimento inicial e também

de aperfeiçoamento da prática, pois se constitui o caminho necessário para a resignificação das práticas. Entretanto, há muitos questionamentos sobre como são desenvolvidos nos modelos de cursos, oficinas, seminários enfim como modelos prontos, pouco reflexivo, desconsiderando a realidade de cada escola.

Nesse sentido, acredita-se que este estudo possibilitará a reflexão a partir das vozes dos pedagogos envolvidos no processo de formação continuada, demonstrando as suas maiores fragilidades, anseios e como pensam sobre esse contexto, oportunizando assim um novo olhar para o interior das unidades escolares.

1. 1. PROBLEMA DA PESQUISA

Como se pode constatar nos estudos que integram o Estado do Conhecimento o trabalho do pedagogo nas instituições escolares caracteriza-se pelo modelo técnico/burocrático. As funções de caráter reflexivo e pedagógico ficam para um segundo plano, pois com a grande quantidade de tarefas lançadas em seu cotidiano, o seu tempo se torna espaço, não permitindo a superação do tecnicismo, instalados nas escolas brasileiras.

O trabalho do pedagogo é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 939496, Art. 64 estabelecendo que a” formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação...”, desta forma não há mais separação entre as funções exercidas.

Na educação pública paranaense nas últimas décadas houve avanços e retrocessos, em estudos realizados sobre carreira, legislações e produções acerca do pedagogo. Haddad (2016) constata que nas duas últimas gestões, bem como atual, o trabalho do pedagogo é condicionado por políticas neoliberais, capitalista com ênfase na eficiência e produtividade.

Para Brecknfeld (2010, p.133) “o papel e a função dos pedagogos nas instituições escolares e o seu trabalho está reduzido a questões imediatistas e tarefas”. Para a compreensão e superação dessas lacunas no cotidiano escolar, o pedagogo precisa ter clareza de seu papel enquanto articulador do trabalho pedagógico no espaço escolar, incluindo a formação continuada dos professores.

Sendo o pedagogo responsável pela formação continuada dos professores a mesma deve ser pautada em uma relação dialógica, para Hernández (2016, p.155) “o papel da

formação continuada adquire uma dimensão que vai além do cumprimento de um requisito para obter reconhecimento administrativo. A formação é entendida como uma experiência dialógica em uma comunidade de formação”. A escola é o espaço próprio para que aconteça a formação, visando a superação da fragmentação e a melhoria na qualidade educativa, sendo ele o profissional que articula e desempenha esse papel.

Fortalecer a formação do pedagogo em um tempo movido pela complexidade de interesses e necessidades, exige formação permanente e reflexiva, tendo o mesmo, papel importante na construção coletiva. De acordo com Libâneo (2001) é o profissional que cuida da formação humana de forma intencional e sistemática. Desse modo questiona-se: Os programas de formação continuada para pedagogos ofertados pela Rede Estadual de Ensino do Paraná têm contribuído com as demandas da função destes profissionais como formadores de professores no ambiente escolar?

1. 2 OBJETIVOS

1. 2. 1 Objetivo Geral

Analisar os programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos seis anos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) aos pedagogos do Núcleo de Curitiba, com vistas à formulação de indicadores para um programa de formação continuada na perspectiva da autorreflexão.

1. 2. 2. Objetivos Específicos

- Identificar as atribuições dos pedagogos nos documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia desenvolvidas pelo Conselho Federal de Educação, na Lei n. complementar 03/2004 (Plano de Carreira do Magistério Paranaense) e nos Editais de Concurso para Pedagogo dos anos de (10/2007 e 017/2013).
- Verificar a percepção dos pedagogos sobre a formação continuada recebida pela SEED no atendimento as demandas do seu trabalho como formador na escola.
- Apontar indicadores para formação continuada do pedagogo da Rede Estadual de Educação em uma perspectiva autorreflexiva.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto da dissertação foi dividido em 6 capítulos. No capítulo I - Introdução – descreve-se o memorial com a história de vida e as indagações que justificam a escolha do tema da pesquisa, o estado do conhecimento, problema e objetivos.

No capítulo II inicia-se a fundamentação teórica sobre o tema abordado. Com uma breve retrospectiva história sobre o pedagogo escolar, abordando as questões referentes à formação desse profissional, suas atribuições e funções no processo de ensino e aprendizagem, sua participação como formador, a formação continuada no espaço escolar e um panorama geral sobre o pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná, realizando um estudo sobre os editais de concursos e suas funções. Foram utilizados como base teórica as pesquisas elencadas no estudo do conhecimento: e também autores clássicos como: Brzezinski (1996), Clementi (2001), Cruz (2008), Franco (2008), Libâneo, (2001, 2006, 2010), Nóvoa (1995), Pimenta (1995, 2002), Placco e Almeida (2011).

O capítulo III aborda a formação continuada e o papel do pedagogo como formador na Rede Estadual de Educação, descrevendo sobre a importância do investimento em formação continuada para o pedagogo na função de formador nas instituições escolares.

O capítulo IV apresenta a metodologia utilizada na dissertação, ressaltando a abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia hermenêutica.

O capítulo V descreve e interpreta os dados coletados por meio de questionários semiestruturados junto aos pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná – Núcleo de Curitiba.

O capítulo VI apresenta-se as considerações parciais do presente estudo apontando as reflexões e contribuições desta pesquisa, respaldados nos referenciais teóricos, documentos oficiais da SEED, propondo indicações na melhoria do processo de formação continuada para os pedagogos embasados na autorreflexão.

2 A CONSTITUIÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

Este capítulo aborda reflexões sobre o pedagogo escolar a partir da legislação nacional, contextualizando com autores que se dedicaram a compreender os diferentes momentos históricos e as atribuições que foram delineadas nessa trajetória.

Na sequência será realizada uma análise dos três últimos editais dos concursos que foram realizados para a função de pedagogo, buscando refletir sobre a formação continuada para o pedagogo, compreendendo que o mesmo é o formador dos profissionais no ambiente escolar. E por último neste capítulo, porém fundamental, uma apresentação do trabalho do pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná, no período da pandemia do covid-19.

Neste capítulo foram utilizados como suporte a legislação nacional: Decreto-Lei nº1.190/1939, LDB nº 4024/61, Parecer nº 251/1962, Parecer nº. 292/1962, Parecer nº 252/1969, Lei nº 5.540/1968, LDB nº 5962/71, LDB nº 9394/96, Parecer CNE nº. 5/2005, Resolução nº 01/2006, Parecer CNE nº. 3/2006, Lei 13.006/2014 (PNE), Lei nº13.145, de 16.02.2017(BNCC) e a Resolução do CNE/CP 22/2019.

Também o respaldo de autores como: Ghiraldelli (1991), Scheibe (2001), Silva (2002), Libâneo (2006), Gebran, Arantes e Stábile (2010), Romanowski e Martins (2010), Brzezinski (2011), Pimenta e Libâneo (2011), Dourado (2015), Cruz (2018), Brandt e Hobold (2019), Lucindo e Araújo (2019) e ANPED (2019).

2.1 MARCOS HISTÓRICOS DO PEDAGOGO NO BRASIL

O termo pedagogo começou a ser empregado na Grécia, era o escravo encarregado de levar a criança para as escolas era chamado de “paidagogus”. Em um primeiro momento tinha a função de conduzi-la até o local de instrução para que pudessem receber os ensinamentos de seus preceptores. Nesse período o mesmo não tinha a função de instruí-las, o que ficava por conta do preceptor, porém com dominação romana sobre a Grécia, não só continuou a exercer sua atividade de “condutor de crianças”, mas assumiu também a função de preceptor de acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), assumindo o ensino como tarefa no processo de educação.

Na atualidade a pedagogia está atrelada à docência, à supervisão e orientação além da gestão escolar, conforme Libâneo (2006, p.24), [...] “pedagogos em sentido amplo, se

ocupam de problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, incluindo, especialmente, professores do ensino público e privado” [...].

O trabalho do pedagogo escolar ultrapassa a ação docente, é o profissional com diversidade de papéis em uma sociedade em transição, que espera por respostas educativas na tentativa de superação das desigualdades nos diferentes aspectos.

Segundo Cruz (2018), a formação do pedagogo no Brasil passou por quatro momentos históricos foi com Anísio Teixeira no Instituto de Educação, que formava professores em nível secundário e também oportunizava a continuidade dos estudos, ou seja, cursar a Faculdade de Educação.

Anísio Teixeira participou do Movimento da Escola Nova e compreendia a educação como uma forma democrática, que podia romper com a segregação social. A formação do professor abrangia à docência e a pesquisa. Entretanto, o maior objetivo era formar mestres para atuar no ensino secundário.

O Brasil nesse período estava em grande desenvolvimento econômico fortalecido com o desenvolvimento da industrialização interna. Muitas reformas aconteciam no contexto social e político, na educação não foi diferente, descreve Cruz (2018, p. 44) “A criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras integra a meta de implantação do regime universitário no país, voltada para a preparação das elites dirigentes, aptas para cumprirem as exigências do novo modelo econômico [...]”.

Foi com o Decreto Lei n. 1.190/1939, que as Faculdades Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação foram unificadas, passando a constituir a Faculdade Nacional de Filosofia. A mesma era dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e Didática. De acordo com Cruz (2018, p. 48), um dos principais objetivos era superar a formação do professor secundário e oportunizar a pesquisa “Contudo, a intencionalidade da criação dessa faculdade não era apenas a formação de professores da escola secundária, mas também o favorecimento da preparação para a pesquisa”.

O pedagogo ao se formar poderia lecionar em escolas normais, ou seja, junto aos cursos de formação de professores primários, o que corresponde na atual legislação ao ensino fundamental I. O Curso de Pedagogia em um primeiro momento tinha a intenção de formar bachareis no esquema 3+1, ou seja, três anos cursando bacharelado e mais um ano de didática. Pimenta (2011, p. 20), “Quando foi criado o curso de Pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bachareis (técnicos em educação) e licenciados em Pedagogia, inaugurando o que veio a denominar -se o esquema 3+1”.

O Segundo marco legal para o curso de Pedagogia, segundo Cruz (2018), foi parecer n° 251, de 11 de abril de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que foi implementado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 4024/61. O Parecer teve como relator Valnir Chagas, que ressaltou sobre a fragilidade do Curso de Pedagogia, sinalizando a tensão existente entre sua manutenção e a extinção, sob o argumento da falta de conteúdo próprio.

No parecer n.º 292/1962, seguido da Resolução foram fixadas as matérias pedagógicas para o curso, estabelecidas em sete, das quais cinco eram obrigatórias e duas opcionais. Entre elas: psicologia da educação, sociologia para educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pelas instituições de ensino superior.

Esse período foi marcado pela preocupação do equilíbrio entre as disciplinas teóricas e a prática e também já havia a preocupação em fortalecer o campo da pesquisa. Segundo Brandt e Hobold (2019 p.15) “[...] a presença, até então inédita, de uma disciplina que buscava desenvolver o tema da pesquisa com os estudantes, ou seja, pela primeira vez o currículo do Curso de Pedagogia passou a contar, mesmo que no rol de disciplinas optativas[...]”.

Nesse período o curso de pedagogia passa a assumir a formação do técnico em educação e do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal, Silva (2002). A partir de 1969, é mantida a formação para o Ensino Normal e ocorrem mudanças para a formação do especialista em educação para exercer as atividades de Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção no âmbito escolar.

Foi com a Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária que atingiu as Faculdades de Filosofia. As seções foram extintas e se tornaram departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. A seção de Pedagogia deixou de existir, o Curso passou para a Faculdade de Educação que também poderia ser oferecido pelo Departamentos de Educação.

Neste período segundo Brandt e Hobold (2019), ocorreram manifestações dos licenciados em Pedagogia em prol do campo profissional, atuação em termos de teoria e técnicas educacionais. Foi sugerido que os cargos e as funções de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação, fossem ocupados

pelos licenciados em Pedagogia e realizados concursos públicos regulares com provas de títulos.

Esse movimento levou o Conselho Federal de Educação estabelecer um parecer mais conciso para o curso, destaca Cruz (2018, p. 60), “Conselho Federal de Educação, dentre outros dispositivos legais, estabeleceu aqueles que fixariam a dinâmica organizativa da Faculdade de Educação e os currículos mínimos das graduações instituídas”.

O terceiro marco legal de acordo com Cruz (2018) é o Parecer nº 252/1969 do CFE, a partir desse documento houve a regulamentação do pedagogo como especialista para atuar na orientação, supervisão, administração e inspeção escolar e sistemas escolares. Foi mantido também à docência para no ensino normal e ampliado para a educação especial, educação infantil e para séries iniciais do ensino fundamental.

O currículo do curso de pedagogia era composto por disciplinas do núcleo comum e diversificado. O núcleo comum constituído de matérias básicas e o profissionalizante chamada de “parte diversificada”. Também havia a possibilidade de formação em um tempo inferior a quatro anos, ou seja, tempos variáveis de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h). Lucindo e Araújo (2019, p. 5), ressaltam que para exercer a função de supervisão, orientação e afins era necessário experiência na docência “[...] além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar”.

O modelo de formação adotado neste período trouxe a fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos e professores, repercutiu de maneira prejudicial na organização escolar. Para Romanowski e Martins, (2010, p. 290), “[...] o controle instalado com divisão do trabalho na escola impõe aos professores uma organização técnica do ensino com a consequente desvalorização do trabalho do professor, restrito à execução do planejamento”.

O modelo de educação adotado atendia as necessidades de formação para o mercado de trabalho, que exigiam novas demandas educativas e o momento econômico de industrialização que vivia o Brasil. Em relação a administração política o regime de governo era militar, a educação e a formação de professores e pedagogos atendia ao modelo vigente.

Foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5962/71, sendo o curso de Pedagogia destinado para formar pedagogos para exercerem as funções técnicas da educação escolar: supervisão, administração, orientação educacional e inspeção escolar.

Nesse período o regime político do Brasil era o militar, apresentava propostas de industrialização, a escolarização era necessária, mesmo que para atender as exigências imediatas e mercadológicas. O curso de pedagogia atendia a fragmentação e ao controle, para Brzezinski (2011 p. 6) “[...] o curso de Pedagogia atendeu ao preceito legal de treinar pedagogos, centrado no reducionismo simplista advindo de uma ideologia alienante que buscava transpor, para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo[...]”.

Ao final da década o regime militar já demonstrava sinais de enfraquecimento e muitos movimentos de intelectuais, professores e estudantes, a sociedade buscava a redemocratização do Brasil. Contribuíram nesse momento histórico a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), local onde foi realizado o 1º Seminário de Educação Brasileira (1978), PUC de São Paulo (1980), foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (1983), o qual mais tarde se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Todos esses movimentos fomentaram mudanças, porém não ocorreram neste período. De acordo com Gebran, Arantes e Stábile (2010, p. 149), “Os anos de 1980 e início de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo, porém não alterou em termos legais a estruturação deste curso [...]”. O modelo posto vigorou por 27 anos e novas mudanças somente aconteceram a partir da abertura política do país com a reformulação na legislação.

Após a LDB 9394/96, o Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes do Curso de Pedagogia pela Resolução nº 01/2006, aprovada em 10 de abril de 2006, fixaram as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. O documento foi constituído a partir dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, representava uma nova fase para a pedagogia, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

Nessa nova legislação a docência é a base do curso de Pedagogia, agregando também toda a formação do pedagogo para atender às demandas de supervisão, orientação e inspeção escolar. Entretanto houve muitas divergências pelas entidades de classes por ter a docência como elemento de referência. Para Pimenta e Libâneo (2011) pedagogia é um campo científico e não se restringe somente a uma especificidade, dentro dela há desdobramentos, assim descrevendo-a:

“o curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas à docência, mas seu objetivo específico não é somente à docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz a formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é pedagógico, mas nem sempre todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 65).

Nesta nova fase de organização e com as Diretrizes Curriculares de 2006, foi ampliada a carga de horas do curso de Pedagogia para 3.200 horas, organizadas da seguinte forma: 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio prático ao longo curso e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Ampliaram-se as possibilidades de formação fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O currículo pode ser organizado de acordo com cada instituição de ensino, ofertado em módulos, eixos, matriz curricular e componentes, e não apenas em matriz curricular.

No ano de 2015 o Conselho Nacional de Educação torna notória em 1º de julho a Resolução n.º 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e também para a formação continuada.

Com a Resolução 02/2015 amplia-se a denominação de profissionais do magistério, compreendendo docentes, pedagogos e gestores. De acordo com o documento:

“§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de ensino[...]”. (CNE RESOLUÇÃO 02, 2015 p.04).

O documento fortalece a formação do pedagogo como profissional docente, remetendo a LDB 9394/96 e as Diretrizes Nacionais Educação, o que foi um ganho em termos de carreira profissional.

Conforme Dourado (2015), para a elaboração dessa Resolução foram realizadas discussões públicas com reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Ressalta também que esse movimento de estudos e debates estiveram presentes nos documentos Conferência Nacional da Educação (CONAE) do ano de 2014.

Dourado (2015, p. 315), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), explicita “[...] direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas

formativas.” Reforça que a formação para esses profissionais pode ocorrer em Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades.

Outro ponto enfatizado por Dourado (2015) refere-se à superação da dicotomia na centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério entre “[...]teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315).

A divisão entre a docência e a gestão pedagógica atravessou o século e ainda permanece no contexto das discussões entre autores que defendem a docência como a base para de formação do pedagogo. Para Scheibe (2001), a formação unificada do pedagogo, o torna capacitado para a docência e conseqüentemente para as outras funções do ato educativo. Enquanto pesquisadores que participaram do Manifesto do Educadores Brasileiros (2005) como Libâneo e Pimenta discordam deste posicionamento e compreendem a Pedagogia como campo científico e investigativo, que ultrapassa a docência.

O assunto foi bastante discutido e a Resolução 02/2015 passou por processo de eleição do Conselho Federal de Educação, porém manteve-se a proposta de buscar a superação das fragilidades que o curso de pedagogia trouxe ao longo da história, sendo a base do curso a formação para docência dos anos iniciais e também a organização do trabalho de gestão escolar.

Assim, seguindo as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com vigência de dez anos, foram realizados encontros e reuniões constituídas para dar início aos trabalhos acerca da elaboração de um documento orientador para a educação em nível nacional.

Foram iniciados novos estudos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a preparação de um documento conhecido por Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Participaram na elaboração da primeira versão cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento. Para elaborar um documento dessa grandeza foi necessário rigor no processo e também envolvimento do coletivo nacional de educadores, pesquisadores e técnicos das diferentes esferas administrativas em uma construção democrática e coletiva.

De acordo com Aguiar (2018), o documento foi construído a partir de uma metodologia verticalizada, considerada participativa pelo órgão responsável o Ministério da Educação. A Pesquisadora aponta a necessidade de análises mais profundas sobre os dados

educacionais, as diferenças regionais e a importância de se considerar a dívida histórica da educação no Brasil.

A BNCC passou por várias consultas públicas em seu processo de elaboração com a comunidade, sendo disponibilizado um sistema online com links para contribuição da sociedade civil. O documento passou por três versões nos anos de 2015, 2016 e 2017. Enfim o documento foi aprovado no Conselho Nacional de Educação, sendo incumbindo aos estados e municípios adequar os seus currículos.

Com a implementação da BNCC o CFE propõe a revisão da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que tratava da formação inicial e continuada dos professores. O mesmo foi substituído pelo Parecer CNE nº 22 de 7/11/2019, de acordo com a justificativa do documento, a BNCC insere uma nova fase da educação no país, necessário então de oportunizar aos profissionais da educação a formação para colocar em prática as dez competências e as aprendizagens destacadas. Imprescindível qualificar os professores com propostas de formação inicial e continuada dentro das concepções emanadas. Assim, cita o Parecer CNE 22 (2019, p.2):

“à necessidade da revisão e atualização dos pareceres e resoluções citadas visa, de igual forma, atender à legislação vigente, a começar pela própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 2).

Para atender a normativa, o MEC elaborou uma proposta de acordo com a BNCC para formação de professores da educação básica, encaminhada ao CNE para apreciação e a elaboração de novos referenciais para todas as etapas e modalidades de educação no país.

O Parecer do CNE 22/2019 trouxe uma breve retrospectiva histórica das políticas de formação, valorização do professor e indicadores de aprendizagem, além de abordar o baixo valor social da carreira do magistério no Brasil. Arelando a qualidade da educação ofertada com a formação do docente, entretanto é um equívoco, pois a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma das variáveis no conjunto de todo o processo. O documento apresenta a carga horária para a formação inicial estabelecendo 3.200 horas divididas da seguinte maneira:

“Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desse conteúdo. - Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais: - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; - 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER 22/2019, p. 23).

Para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional a Resolução segue a normativa da LDB no art. 64. Os cursos de Pedagogia carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas, ou também em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, entretanto a experiência na docência é pré-requisito.

O grupo de intelectuais que formam a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se posicionou sobre o documento fazendo severas críticas. Destacam que o documento não considera o pensamento educacional brasileiro, faz retomadas de propostas educacionais que não deram certo, desconsidera a autonomia do professor e ignora a relação teoria e a prática entre outros aspectos (ANPED, 2019).

O posicionamento da ANPED reflete o pensamento de outros estudiosos brasileiros, que defendem maiores discussões acerca de um documento tão importante para o processo de formação de professores e pedagogos. A preocupação é pautada na articulação em relação a teoria e prática como princípio orientador da formação docente, pois a mesma é tomada como um saber fazer de natureza técnico-instrumental e a teoria colocada em segundo plano. Para Portelinha (2021, p. 230):

“as tensões, o antagonismo e as incertezas que marcam a história do curso de Pedagogia, no Brasil, repercutem em todas as licenciaturas quanto aos aspectos teórico-científicos prático-organizacionais. No entanto, as indicações das DCN de 2019 vão na contramão de toda a tentativa de articular à docência, a gestão e a pesquisa em um único curso” (PORTELINHA 2021, p. 230).

O movimento dos educadores defende uma formação com sólida base teórica e prática, como também a valorização dos profissionais da educação enquanto acesso e permanência na carreira, posicionamento diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Formação de Professores (DCNFP) de 2019, conduz para um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias restritas ao espaço da sala de aula.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Portelinha (2021), ressaltam que o novo documento valoriza em demasia a prática em detrimento do saber disciplinar, o silenciamento em relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional.

Acerca do posicionamento dos pesquisadores em relação ao documento é importante discorrer que as instituições formadoras estão se organizando a partir de novas turmas e as ações emanadas do documento ao longo do processo irão se estabelecendo, o importante é estar sempre refletindo sobre e realizando os ajustes necessários.

Para maior visualização das ações formativas no modelo o quadro demonstra as especificidades elencadas.

Quadro 4 - Competências Específicas

Conhecimento Profissional	Prática Profissional	Engajamento Profissional
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
Reconhecer os contextos	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	Engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019.

Um ponto que merece ser considerado é a formação continuada, pois o documento direciona a responsabilidade do profissional em comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. Realmente é necessária essa consciência, entretanto é preciso fortalecer ações formativas continuadas com políticas públicas, além da operacionalização por parte dos órgãos empregatícios, desenvolvendo formações com qualidade, além de viabilizar para que os mesmos possam se qualificar. Na sequência será apresentado a organização na Rede Estadual de Educação no Paraná em relação a função do pedagogo.

2.2 O PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: UM ESTUDO SOBRE OS TRÊS ÚLTIMOS CONCURSOS PARA A FUNÇÃO, ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Para compreender o papel do pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná, foi utilizado a legislação nacional e estadual: Editais dos Concursos para pedagogo n.ºs 37/2004, 10/2007 e 17/2013. Documentos oficiais: Emenda Constitucional n.º 19/98, Lei Complementar (LC) n.º 103/2004, Resolução n.º 5.851/94, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, Resolução n.º 3.651/2000, Diretrizes Curricular Nacional n.º 01/2006, Resolução n.º 4008/2012, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 22/2019.

No embasamento teórico autores como: Libâneo (2000), Antunes (2008), Torres (2008), Marcelo (2009), Fiorentini (2001), Breckenfeld (2010), Barbosa e Abdian (2013), Arroyo (2014), Vila e Santos (2014), Haddad (2016) e Miliorini (2020).

O pedagogo escolar na Rede Estadual de Educação do Paraná pode ser caracterizado a partir da definição proposta por Libâneo (2001, p. 110), o profissional especializado “[...] em assuntos e ações relacionadas com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade”. Constituindo-se como profissional da ciência pedagógica que tem entre as suas atribuições à docência e a gestão pedagógica.

Foi com LDB n.º 9394/96 que as redes de ensino começaram a se organizar realizando concursos para professores e pedagogos, estabelecer conselhos estaduais e municipais de educação, assim a gestão escolar passa a ter olhares mais democráticos e humanizados, pois a escola se torna mais inclusiva, ou seja, para todos. Destaca Arroyo (2014, p.26) adentravam nas escolas “[...] outros sujeitos que requerem outras pedagogias [...]”.

No Paraná o trabalho do pedagogo estabelecido como cargo único é implementado a partir do Plano de Carreira dos Professores com a Lei Complementar nº 103 de 15/03/2004. O mesmo passa a compor o quadro de professores, assumindo a nomenclatura de “professor pedagogo”.

De acordo Vila e Santos (2014), as funções de Supervisor Escolar, Inspetor Escolar e Orientador Escolar unificou-se, passando a nomenclatura de Equipe Pedagógica. O que em um primeiro momento parece avanço na carreira, entretanto, houve a diminuição do número

de profissionais com a revogação da Resolução n.º 5.851/94 e a implantação da Resolução n.º 3.651/2000, que regulamentou o porte dos colégios estaduais.

O número de profissionais é definido pelo número de matrículas de estudantes em cada instituição, as funções desempenhadas por um Orientador Educacional e um Supervisor de Ensino passou a ser de responsabilidade de um único pedagogo. Na antiga organização havia um profissional para cada 4 quatro turmas com a reorganização passou a contar apenas com um profissional desempenhando dupla ou a tripla jornada.

Com a mudança para cargo único houve diminuição considerável de profissionais, ou seja, onde havia dois orientadores e dois supervisores, o quadro passou a ser composto por dois pedagogos. Na Resolução n.º 4008/2012, que permanece até os dias atuais, o porte é definido em número de matrículas, ou seja, a cada 150 alunos matriculados a escola tem direito a um pedagogo que cumpre com 20 horas semanais.

Para Haddad (2016, p. 135) “[...] pode-se concluir que o trabalho do pedagogo tem sido marcado por um processo de intensificação e que, dessa forma, o pedagogo unitário tem se constituído na realidade por um pedagogo multitarefa”. A mudança atendeu a legislação nacional no critério cargo único, porém nos concursos públicos na rede estadual para pedagogo a experiência na docência não é um pré-requisito e também com a mudança houve sobrecarga de trabalho para o profissional. Entretanto, é necessário esclarecer que o pedagogo não tem como ter experiência em sala, pois não pode atuar de 6º ao 9º e no Ensino Médio como docente, pois a habilitação é para docência nas séries iniciais e gestão escolar.

O trabalho do pedagogo contemplando as funções unificadas buscou romper com a fragmentação no trabalho pedagógico. Essa nova organização nas nasceu de movimentos e anseios dos servidores públicos, para Torres (2008, p. 18), “[...] o que se refere ao pedagogo é importante ressaltar que a LC nº 103/2004 apenas legitimou uma necessidade que há muitos anos se vinha percebendo no interior das escolas de que não é possível separar o trabalho de articulação pedagógica[...]”.

Para as pesquisadoras Barbosa e Abdian (2013), a posição adotada no estado do Paraná, com a anteposição na organização da rede ensino, instituindo o cargo de Pedagogo, com a implementação do Plano de Carreira do Magistério, dois anos antes do Conselho Federal de Educação instituir as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia foi considerado como avanço para a carreira do pedagogo, pois se enquadram como professores e não como técnicos, assim com direito a aposentadoria especial aos 25 anos de contribuição, férias e recessos de acordo com o calendário escolar.

Entretanto há divergências em relação a qualidade do trabalho do pedagogo, pois o mesmo passa a agir em diferentes frentes de atuação o que acarreta sobrecarga, no anseio de realizar seus afazeres, tornando-se um cumpridor de tarefas. O que acaba descaracterizando a função pedagógica permeada pelas práticas reflexivas. Para Kuenzer (2002, p. 49) “[...] substituindo o especialista – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa [...]”.

Na diversidade de afazeres no cotidiano do pedagogo, atrelado a flexibilidade é necessário considerar a formação continuada como aporte necessário para o exercício da prática dentro de um contexto que permeie as mudanças, aprendizagens e conduza a emancipação pedagógica.

Para exercer a função de pedagogo na Rede Estadual de Educação no Paraná, diferentes de outros estados é a habilitação em Pedagogia, seja admitido por concurso público ou mesmo em contratações temporárias, entretanto ficou por um período de dezessete anos sem realizá-los.

Foi na gestão de Evelise Arco Verde, frente a Secretaria de Educação do Paraná que houve o resgate de um modelo de educação centrado no conhecimento e na transformação social. Ela intensificou as discussões de cunho pedagógico, abordando o professor como sujeito epistêmico².

O pedagogo deixa de ocupar a função de técnico burocrático, assumindo o lugar de profissional epistêmico no intuito de romper com o trabalho fragmentado. De acordo com Breckenfeld (2010, p.50), as políticas educacionais adotadas no Estado do Paraná, “[...] reconhecem e valorizam as questões pedagógicas como condição imprescindível para o ensino e a aprendizagem e para o processo de escolarização do estudante, são fatores determinantes para justificar a atuação dos pedagogos neste espaço.”

Dentro desse novo modelo de conceber a educação, em 2004 foi realizado o concurso público para “Professor Pedagogo”³, o mesmo não ocorria desde 1993. Segundo Breckenfeld (2010) os profissionais que assumiram o concurso tiveram entre outras tarefas a reorganização do Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, além de

² Sujeito Epistêmico – “[...] o cerne da explicação piagetiana da gênese e do desenvolvimento do sujeito epistêmico encontra-se, parece-me, na ideia de auto regulação, prolongada como equilíbrio ou abstração reflexionante. A ideia central desses processos é a de que o sujeito se constitui na medida do que ele faz. Ele extrai do que ele fez hoje, o que ele será amanhã. Essas sucessivas sínteses, em forma de infinitas microgêneses, trazem-nos a ideia de um sujeito que é, na medida em que se faz”. (BECKER, 1999 p.85)

³ Professor Pedagogo – termo utilizado para o profissional que exerce a função pedagógica, o mesmo a partir do Plano de Carreira do Magistério do Paraná (2004).

desenvolver tarefas paralelas que antes cabiam aos orientadores, inspetores e supervisores educacionais.

O concurso foi balizado pelo Edital n.º 37/2004, no referido edital encontram-se descritas as atribuições do profissional. Após a leitura e análise neste estudo serão elencadas algumas funções consideradas de caráter primordial como a organização documental, trabalho pedagógico e a formação continuada.

“coordenar e elaborar a efetivação do projeto político-pedagógico, plano de ação da escola, coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Nacionais do CNE; promover e **coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola**; organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; **participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola**; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho [...]” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ, SEED/PR, EDITAL 37/2004, Grifo Nosso).

O pedagogo tem um papel dinâmico dentro do estabelecimento educacional e em suas ações cotidianas o trabalho será com os professores, alunos, agentes educacionais. Também é responsável pelos documentos oficiais, como regimento interno e o projeto político pedagógico, enfim responde pela coordenação e pela articulação da organização de todo da escola.

É nítido o grande número de atividades delegadas ao pedagogo que também é o responsável pelas ações de formação continuada aos profissionais da unidade escolar. Atividade que requerer do pedagogo atualização constante, pois para subsidiar reflexões acerca do processo é necessário conhecimento.

Já o Edital n.º 10/2007 apresenta mudanças e aumento de tarefas para o pedagogo em relação as descrições do edital anterior. Pode-se constatar ênfase nas ações formativas que cabe a ele organizar e aplicar, como:

“[...] promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; **participar e intervir, participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola** e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; **subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas**; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse

espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula [...]” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ, SEED/PR, EDITAL 10/2007, grifo nosso).

O Edital inova ao trazer a preocupação com o tempo o espaço dentro do processo educativo, fazendo o repensar sobre as velhas práticas pedagógicas. Há ênfase para organização do trabalho pedagógico e o acompanhamento sistemático do processo do ensino-aprendizagem, realça ações formativas contextualizando entre a teoria e a prática. Entretanto não há preocupação com a formação do formador.

Os estudos de Haddad (2016), explicitam que o trabalho do pedagogo não se reduz ao que está evidente no edital, ultrapassando essa dimensão. Descreve alguns afazeres que não tem caráter pedagógico, porém interferem em todo o processo organizacional:

No entanto, o trabalho do pedagogo não se encerra no que está prescrito nos editais; inclui atribuições rotineiras e cotidianas que vão aparecendo durante o dia de trabalho e que envolvem a indisciplina dos alunos, a violência, a falta dos professores, os conflitos entre alunos e entre alunos e professores, o atendimento aos pais, uniforme dos alunos, chegadas com atraso, tarefas escolares, bilhetes aos pais, enfim, uma infinidade de atividades diárias que ele necessita resolver. (HADDAD (2016, p.121).

No contexto diário do pedagogo são essas ações descritas por Haddad (2016) que não constam no edital, porém efetivas dentro do cotidiano escolar que descaracterizam o trabalho pedagógico. O mesmo permanece por muito tempo resolvendo questões burocráticas que poderiam ser executadas por outros profissionais na escola. As atribuições pedagógicas deixam ser realizadas, pois há um espantoso número de atribuições delegadas a ele, como se fosse possível solucionar todas as questões.

O último concurso para pedagogo no estado do Paraná, foi realizado no ano de 2013, no governo de Carlos Alberto Richa, regulamentado pelo Edital n.º 17/2013. “Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, ...” (SEED, 2013 p. 02).

O Edital 17/2013 descreve as funções do pedagogo de forma mais sucinta e mesmo genérica, embasado em modelo de gestão empresarial. O mesmo apresenta termos como administração de pessoal e padrão de qualidade conforme as funções:

Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e **desenvolvimento profissional;** [...], elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar,

acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ, SEED/PR, EDITAL 17/2013, grifo nosso).

As diferenças entre tais documentos não são meramente formais, mas demonstram concepções diferenciadas para o trabalho do pedagogo, já que são propostas diferentes para a educação. Haddad (2016), ao estudar os editais dos concursos para pedagogo, explica que a concepção do trabalho pedagógico é regida por políticas neoliberais, capitalista com destaque na eficiência e produtividade.

Nas análises das atribuições do pedagogo no último edital é nítida a mudança da concepção pedagógica adota, sendo possível perceber o direcionamento dentro de um modelo educacional centrado em aportes quantitativos e de controle. Podem ser destacados algumas mudanças como: Projeto Político Pedagógico substituído por Proposta Pedagógica; atribuindo ao pedagogo a administração de pessoal, recursos materiais e financeiros; a formação continuada foi substituída por desenvolvimento profissional, (Haddad, 2016).

Para a formação continuada dentro do modelo estabelecido foi elaborado o material, denominado de “Gestão em Foco”, produzido na gestão de Beto Richa, destinava-se aos dirigentes das escolas públicas. O mesmo composto de quatro módulos que abordavam os conceitos de eficiência e produtividade, apresentados no Edital 17/2013. Conforme SEED (2018, p. 22) “O princípio da eficiência foi inserido na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 37, após a Emenda Constitucional n.º 19/98, e trata sobre a Reforma Administrativa do Estado.

Os editais descrevem de diferentes maneiras, porém ressaltam a função do pedagogo como responsável pela formação continuada no espaço escolar. As mesmas encontram-se descritas como: coordenador de grupo de estudos e reuniões para a reflexão pedagógica; coordenar, participar e elaborar o projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola promovendo estudos sistemáticos; trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas.

No último edital também aparece o termo desenvolvimento profissional, que está associado as ações de aprendizagem que acontecem formalmente no ambiente de trabalho, como também as aprendizagens informais, que decorrem das experiências cotidianas dos trabalhadores. Para Marcelo (2009, p.9) “[...] desenvolvimento tem uma conotação de

evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

O termo desenvolvimento profissional ao mesmo tempo que trás uma amplitude as questões referentes a formação inicial e continuada, também responsabiliza o profissional na busca e na continuidade dos estudos. O contexto pode levar a ambiguidade, pois ao mesmo tempo que impulsiona o pedagogo a buscar novos conhecimentos também pode retirar do sistema empregatício a incumbência sobre a formação continuada.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 22/2019, ao se referir sobre a formação inicial e continuada, respalda a importância do engajamento do profissional em seu desenvolvimento profissional, participação e o comprometimento com o autodesenvolvimento, segundo o documento ao longo da carreira esse movimento é importante, pois ocorre o fortalecimento e a permanência na carreira e também ganhos salariais. CNE (2019, p. 10) “Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais”.

O documento referenda o fortalecimento do protagonismo e da autonomia, enfatizando a sua responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Entretanto não basta somente o profissional estar disposto a participar de formação buscando o aperfeiçoamento, é necessário investimento por parte da rede ensino e também ser oportunizado tempo para a qualificação.

Na Rede Estadual do Paraná, a carreira do pedagogo passou por mudanças no tocante às conquistas profissionais. A Resolução 02/2019 regulamentou a distribuição de aulas, porém houve perdas consideráveis, pois, a jornada de trabalho do pedagogo anterior a mesma era contabilizada em hora aula (50min.), após o documento passou a ser em hora relógio (60min.), explicitando a carga horária semanal que ele cumpria em quatro dias, passou para cinco.

O pedagogo não tem direito a hora atividade para preparar as suas tarefas diárias, ou mesmo para participar da formação continuada, sem tempo para estudos e reflexões realiza as ações para atender as demandas cotidianas. O trabalho poderia ser mais produtivo se ele pudesse melhor se organizar e refletir junto aos seus pares.

Com pouca reflexão sobre a sua prática e com formações continuadas que pouco contribui para o trabalho desenvolvido, a função do pedagogo vai se descaracterizando e perdendo o foco que é a mediação e a articulação das questões didático-pedagógica. Em

pesquisa recente Miliorini (2020, p.08), “Conclui-se que para mediação pedagógica a ser estabelecida ou fortificada são necessários profissionais que reflitam sobre seu próprio trabalho, planejem e intencionem suas práticas, ao invés de a todo tempo resolverem questões que fogem de sua alçada.”

Na análise dos três últimos editais de concursos para pedagogo, foi possível constatar que os dois primeiros demarcam a superação da fragmentação do trabalho pedagógico demonstrando a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a organização do trabalho pedagógico. Enquanto o último ressalta um modelo de educação balizado por metas, indicadores qualitativos e quantitativos.

Foi possível identificar que o trabalho do pedagogo com o passar dos anos foi novamente se burocratizando, voltando ao modelo educativo marcado pela racionalidade técnica, centrado em compor relatórios e documentos para o controle e mensuração de dados. O foco do trabalho pedagógico pautado pela ação-reflexão perdeu o seu espaço, dentro de um discurso de pós-modernidade, globalização, sociedade da informação e conhecimento (FIORENTINI, 2001).

É evidente que o trabalho do pedagogo também passa por transformações influenciadas pela complexidade da alta modernidade, para Antunes (2008, p. 7) “Conceber a realidade de forma complexa exige uma interpretação que contemple as dimensões antagônicas e ambivalentes, sem, contudo, desconsiderar a multidimensionalidade do real.”

O mundo inteiro precisou se reinventar a partir da pandemia do Covid 19. O trabalho pedagógico foi marcado por transformações drásticas o que requer do pedagogo maior qualificação profissional frente as novas demandas.

A organização do trabalho do pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná durante o período da pandemia do Covid 19, será apresentado na sequência.

2.3 AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19

Na elaboração e reflexões do texto que discorre sobre o trabalho do pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná no período de aula remotas e online no período da pandemia do Covid-19, foram utilizadas a LDB 9394/96, Resoluções n.º 3817/20201 e 1.522/2020, Decreto n.ºs 4230/2020 e 1016/2020 e a Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação.

Considerado como intelectual orgânico da escola⁴, o pedagogo precisa compreender todos os processos que envolvem o seu trabalho dentro de uma multiplicidade de tarefas. As transformações ocorridas ao longo das últimas décadas derivadas pela Globalização e a Revolução Tecnológica nos diferentes contextos sociais e econômicos, permearam também o âmbito educacional, emergindo mudanças no modo de pensar e de fazer as práticas pedagógicas. Esse processo de refazer e de se reinventar se fortaleceu no ano de 2020, causada pela pandemia do Covid 19.

As mudanças das práticas docentes e também do pedagogo ocorridas nesse tempo de pandemia, efervesceram aspectos relacionada as tecnologias, pois há décadas se debatia o uso das mesmas na educação, principalmente como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Para Ramos e Ramos (2020, p.157)” [...] A pandemia exigiu urgência na implantação da educação do século XXI (educação tecnológica sancionada e pouco aplicada). Os docentes se viram frente a um novo desafio, valer-se das tecnologias a fim de que a educação não parasse.”

Diante da necessidade de reorganização da Rede Estadual de Educação do Paraná frente a essa nova demanda o Secretário de Educação do Estado do Paraná, decretou a partir do dia 20 de março no ano de 2020, a suspensão das aulas presenciais, respeitando a Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação.

Em um primeiro momento as aulas foram suspensas por quinze dias antecipando o recesso de julho, conforme Decreto 4230/2020 art. 8º “O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020”. Respaldo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que estabelece 800 horas aulas para o sistema educacional, desconsiderando então a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos.

A Resolução n.º 1.016/2020, orientando sobre a responsabilidade da mantenedora em ofertar as atividades não presenciais para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio definindo atividades não presenciais como:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais,

⁴Para Gramsci o intelectual orgânico refere-se profissional que ao desenvolve suas atividades no cotidiano da sociedade é produtor e ao mesmo tempo produto das questões culturais. Exercer o seu papel na organização da cultura com base na realidade e no contexto ao qual ele pertence.” Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam” (GRAMSCI, 1975, p. 1.518).

correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (SEED, 2020 p. 01).

Na sequência também foram disponibilizadas videoaulas gravadas em canais abertos de televisão para todos os anos/séries e também a grade curricular das disciplinas ofertadas. A mesma Resolução no art. 8º “[...]serão disponibilizados aos estudantes e professores três (3) canais abertos com cobertura estadual, contemplando cinco (5) aulas diárias, de quarenta e cinco (45) a cinquenta (50) minutos, replicando a rotina diária de aulas de cada turma [...]” (SEED, 2020 p. 02).

Ferramentas digitais foram agregadas aos serviços oferecidos. A SEED realizou parceria com a plataforma Google e outras ferramentas tecnológicas foram disponibilizadas para atender as necessidades de ensino e aprendizagem durante o período remoto. O Decreto n. 1016/2020, discorre sobre serviços oferecidos pela *Google* sendo, *Google Classroom* e *Forms*, art. 10 “[...] disponibilizado a todos os estudantes e professores da rede estadual de ensino, que consiste em uma sala de aula virtual sincronizada com o aplicativo Aula Paraná [...]”.

Também foi fornecido aos estudantes e professores o aplicativo Aula Paraná, fornecido gratuitamente, contendo material das aulas, entretanto o mesmo precisava de um celular com capacidade técnica para funcionar. O mesmo para dar acesso ao usuário necessitava de conexão com a internet, porém muitos não dispunham dessa tecnologia em suas residências e tão pouco de condições financeiras para colocar créditos em seus celulares.

A forma como foi encaminhada a organização das aulas no período pandêmico é desigual e desconsidera os pressupostos básicos dos processos de ensino e aprendizagem que é a mediação realizada pelo professor. Em consonância com os expostos apresentados por Castro e Rossetto (2021, p.81) entendemos que:

“nesse sentido, o ensino remoto proposto pelo Estado do Paraná na Educação Básica não leva em consideração a materialidade da vida concreta do indivíduo, uma vez que, as atividades escolares passam a ser realizadas por meio de mídias online, aqueles que não possuem tais mídias (celular, notebook, computador, internet etc.) não farão parte dos pacotes de aulas projetados. Irão participar com as atividades impressas, ou seja, responderão alguns questionários, a maioria de múltipla escolha, sem ter acesso a nenhum tipo de mediação do conteúdo pelo professor”.

A organização realizada pelo governo do Paraná atendeu ao solicitado pela legislação certa forma resolveu o problema, porém de outra evidenciou ainda mais os

problemas crônicos da educação pública como: a evasão escolar e os problemas nos processos de ensino e aprendizagem.

Para os estudantes sem nenhum acesso aos recursos tecnológicos foi disponibilizado atividades através de material impresso, os quais eram retirados nos colégios a cada quinzena, momento que também era entregue cestas de alimentos para as famílias inscritas no Programa Federal Bolsa Família.

No decorrer dos meses novos recursos tecnológicos foram providenciados e disponibilizados para os estudantes e professores possibilitando maior interatividade nas aulas, como: fóruns, imagens, vídeos, links, jogos entre outros recursos. Entretanto, a ferramenta por ela mesma não transforma a educação e tão pouco qualifica o aprendizado.

Todo o processo de transposição do ensino presencial para o remoto foi acontecendo no fazer prático pelos envolvidos do processo. Carravetta (2020 p. 155) descreve que é “preciso, portanto, capacitar professores para o uso de recursos educativos digitais, para que eles sejam usados a favor do ensino, numa proposição metodológica desafiadora.”

As orientações de forma mais estruturada começaram a acontecer quando todo esse sistema já estava em funcionamento. Em um primeiro momento com orientações realizadas pelos tutores⁵ semanalmente, por meio da plataforma *Google Meet* e na sequência com *lives* através do *YouTube*.

No trabalho do pedagogo houve mudança não somente no formato, mas também nas ações descritas no Decreto n. °1016/2020:

“Art. 15. São atribuições da Equipe Pedagógica:

I - Monitorar os acessos dos docentes e estudantes, via Livro Registro de Classe Online (LRCO);

II - Contactar os responsáveis, por meio dos sistemas de gestão online disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte quando os estudantes não acessarem o aplicativo;

III - informar aos professores a importância da implementação das aulas não presenciais e as ações previstas;

IV- Contribuir com os professores, caso seja necessário, no enriquecimento pedagógico das aulas via chat, aplicativo e classroom;

V - Nos casos em que seja identificado e comprovado que existem estudantes sem acesso aos canais disponibilizados para a efetividade das aulas não presenciais, a equipe pedagógica deverá realizar a impressão dos materiais disponibilizados pela mantenedora, os quais deverão ser entregues aos estudantes quinzenalmente, no momento de entrega do kit de merenda escolar;

⁵ Tutor – é um técnico de ensino da rede estadual de educação do Paraná, que acompanhada o trabalho de gestão escolar e pedagógica dos colégios estaduais. As reuniões são semanais e no período da pandemia ocorreram de forma online. O mesmo pode ser um professor de carreira, não necessariamente precisa ser um pedagogo. <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao>. Acesso em 09/01//2021.

VI - Garantir o acesso ao material impresso encaminhado pela mantenedora aos estudantes que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais, a ser entregue pela escola na mesma data da entrega da merenda;

VII - os alunos que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais receberão as atividades quinzenalmente” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ, SEED/PR, 2020).

O pedagogo além do atendimento aos estudantes e professores nas diferentes plataformas, ainda se dedicou aos estudantes sem acesso as tecnologias, ou seja, na organização dos “Kits de Atividades” das diferentes disciplinas e também na distribuição quinzenal, ou seja, nas datas de entrega das cestas com alimentos para as famílias.

Nas datas marcadas os estudantes retiravam novas atividades e entregavam o que haviam realizado. Atendendo ao protocolo de segurança do Covid-19 os materiais entregues ficavam no Colégio em quarentena, e após esse período eram separados pelos pedagogos e entregue aos docentes de cada disciplina para correção e transcrição das notas no Registro de Classe Online (RCO).

Em junho a SEED, apresentou aos gestores uma nova ferramenta de controle com eficácia e eficiência. Em parceria com a Microsoft Brasil, o programa denominado *Power BI*. O Secretário de Educação do Paraná Renato Feder, em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo de (14/08/2020) relatou que “Essa é provavelmente a melhor ferramenta do mundo, que dará aos gestores informações de presença, notas, conteúdos, ações, como os professores estão indo, qual matéria está sendo dada, quais aulas aconteceram”.

Como mecanismo de controle a ferramenta é perfeita, entretanto desmonta com toda a autonomia pedagógica do professor e do pedagogo, pois educação se faz em um processo de ação - reflexão - ação. Considerar o processo de aprendizagem como uma linha reta é desconsiderar que existem estudantes que aprendem de diferentes maneiras e tempo, necessitando de retomada dos conteúdos.

A SEED no decorrer do ano letivo percebeu que o número de alunos interagindo nas plataformas implantadas sem acesso à tecnologia era uma situação preocupante, com necessidades de intervenção por parte da gestão pública e às equipes dos colégios. As principais ocorrências verificadas referem-se às dificuldades de acesso ao *Classroom*, ou mesmo ao aplicativo Aula Paraná por parte dos estudantes.

Para Carravetta (2020), a atual geração de estudantes se caracteriza por serem conectados, porém o uso do celular sempre foi uma forma de lazer. Dentro do contexto educacional o aparelho foi utilizado como principal recurso de acesso as plataformas

educacionais, entretanto o mesmo dificulta leituras de textos mais extensos e a manipulação de mais de um recurso ao mesmo tempo, como é o caso do aplicativo Aula Paraná e do *Classroom*.

O que a princípio parece muito simples, entretanto muitos estudantes não possuem celulares com memória suficiente para instalar ou não há internet com capacidade adequada. Muitos começaram a realizar as atividades de forma online, porém procuraram ajuda dos pedagogos no colégio solicitando atividades impressas, pois não conseguiram se adaptar.

No mês de setembro foi lançada a Resolução n.º 3817/2020, esse documento foi o ápice de discussões entre os docentes, pedagogos e o Sindicato da categoria, pois a mesma tornava obrigatório o uso do aplicativo *Google Meet*⁶. O uso do aplicativo, desde que foi implantado era facultativo e passou a ser obrigatório.

No período de pandemia ocorreram muitos equívocos em relação ao trabalho pedagógico dentro das instituições de ensino do Paraná, por parte dos dirigentes e também das equipes das escolas. O foco no aprendizado, a formação humana e o trabalho coletivo se perderam dando ênfase em termos como engajamento, índices, números de acesso, porcentagem de questões respondidas pelos estudantes e reuniões semanais entre tutores⁷ e a equipe pedagógica.

O trabalho do pedagogo se intensificou, principalmente em relação aos estudantes sem acesso as plataformas e também aqueles considerados evadidos. O trabalho pedagógico foi realizado junto aos estudantes e professores em relação aos processos de aprendizagens, porém com menor ênfase.

Os processos de avaliação e recuperação ficaram centrados em atividades postadas pelos estudantes no *classroom* e também dos “Kits de atividades” impressas devolvidas e entregues quinzenalmente. Necessário esclarecer que o modelo aplicado não demonstra a situação real sobre a aprendizagem. Na elaboração do material impresso o professor selecionava os conteúdos que considerava mais importante, a partir do material postado pela mantenedora na plataforma e encaminhava para o pedagogo, responsável por organizava e realizar a impressão.

⁶ O Google Meet: do inglês encontro. É um aplicativo de videoconferência que permite criar reuniões por vídeo. Disponível em <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works>. Acesso em 18/12/2020.

⁷ A tutoria, de acordo com o documento, funciona como uma “estratégia de formação” que vem sendo aplicada com sucesso em diversos sistemas educacionais, na medida em que permite melhorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes. “Seu foco é promover o desenvolvimento profissional do seu tutorado, de forma customizada e sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 3).

Também quanto a impressão muitos colégios disponibilizaram equipes de servidores do administrativo para fazer a tarefa, ou era feito pelo pedagogo, que também realizava a entrega presencial no dia determinado. Cabia ao mesmo a organização e disponibilização das atividades devolvidas pelos estudantes aos docentes para realizarem as correções.

Em relação aos estudantes que não alcançaram a nota média ao final de cada trimestre, foi oportunizado recuperações a partir do Programa Se Liga. O mesmo de acordo com a SEED-Pr (2021, p. 01) [...] “é destinado tanto aos alunos que têm dificuldades em conteúdos específicos quanto àqueles que apenas desejam melhorar as notas e o rendimento”. O mesmo proporcionava novas avaliações em cada componente curricular substituindo nota inferior a 6,0.

O modelo de avaliação adotado em cada escola é definido e registrado no Regimento Escolar, porém dentro dessas novas orientações da SEED, a recuperação de notas ocorreu em todo o processo, o que é importante, pois quando há o retorno do estudante, faz-se necessário o acolhimento retomando os conteúdos e após realizando novas avaliações. Entretanto, a preocupação nesse modelo é ênfase em notas e não em aprendizagens efetivas.

O Pedagogo foi o responsável por toda a organização do projeto de recuperação, orientando os professores e também organizando e orientando o conselho de classe, considerado pelos participantes da escola como a forma mais efetiva de pensar e refletir sobre as ações desenvolvidas, situações dos estudantes e planejamento e replanejamento.

As reuniões do colegiado aconteceram de forma online pela plataforma do *Google Met*. Porém, o fomento foi acerca dos estudantes que não participavam de nenhuma maneira das atividades escolares, sendo a preocupação com o sujeito e suas condições sociais. A partir das discussões eram viabilizadas novas ações e encaminhamentos de resgate e notificações aos órgãos responsáveis Rede de Proteção e o Conselho Tutelar.

O trabalho no conselho de classe, seguiu o modelo já adotado antes da pandemia com o pré-conselho, conselho geral e o pós-conselho. Mudando apenas o encaminhamento da reunião, através do *Meet*. Também, o trabalho de recuperação de conteúdos dos estudantes, sempre foi uma das ações após conselho de classe na rede de educação do Paraná.

As reuniões pedagógicas, dentro desse novo contexto se destacaram por serem pautadas em discussões de dados estatísticos, principalmente de acesso dos estudantes na plataforma *Classroom* e de aulas *on-line* no *Google Meet*. Realizadas semanalmente com a equipe diretiva e pedagógica da escola com a presença dos tutores. No entendimento da mantenedora esses encontros são considerados momentos de formação continuada. Porém,

como conduzido, não se enquadram nas definições de formação em serviço que considera o desenvolvimento profissional nos seus múltiplos aspectos.

O trabalho do pedagogo é fundamental na articulação de todo o processo pedagógico, assim é necessário conhecer para poder agir. O aperfeiçoamento deve ser constante, pois é a formação continuada que lhe dará respaldo teórico e prático para mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO ESCOLAR

O texto divide-se em dois momentos, a primeira parte uma contextualização das diferentes nomenclaturas utilizadas para conceituar formação continuada nos diferentes momentos históricos no Brasil. E o segundo abordando o tema no estado do Paraná a partir do Plano de Cargos e Carreiras a partir de 2004.

Para o embasamento teórico e reflexivo foram consultados os autores: Konder (1992), Candau (1996), Marcelo Garcia (1999), Hypollito (2000), Polimeno (2001), Almeida (2002), Silva (2002), Nóvoa (2002), Moreira (2002), Nadal (2008), Barreto e Gatti (2009), Carlos Marcelo (2009), Araújo e Silva (2009), Romanowski e Martins (2010), Brenckenfeld (2010), Portilho (2011), Pimenta (2011) e Pimenta (2012), Gatti, Barreto e André (2011), Lopes (2013), Tardif (2014), Moran (2015), Lima e Aguiar (2015), Bruce (2015), Loss (2015), Hernández (2016),), Hernández (2016), Haddad (2016), Negoseki (2018), Justus e Brandalise (2018), Marin (2019) e Silva (2021). Também foi consultada a LDB 9394/96 e a Lei n.º 103/2004, Resolução n.º 1147/2004, Plano Estadual de Educação (2005), Decreto n.º 4482/2005 e o Plano de Governo de Beto Richa (2014-2018).

3.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL E A COMPREENSÃO DOS DIFERENTES TERMOS PARA INDICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada para os pedagogos é uma contribuição necessário na dinâmica da construção e desenvolvimento profissional, que por sua vez pode conduzir à transformação dentro coletivo escolar. Todavia deve fluir em uma concepção de formação que vise aprofundamento e instrumentalização teórica para que possa modificar a práxis.

Para Almeida (2002, p.17), a formação continuada é “Um conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, e que tem como objetivo desenvolver os conhecimentos e

competências dos professores considerando a necessidade...”. A formação continuada tem como objetivo fazer com os pedagogos aperfeiçoem o seu referencial teórico transformando as suas práticas.

O tema vem sendo discutido ao longo da história da formação de professores e pedagogos no Brasil, porém foi a partir da década de 1990 que ocorreu o fortalecimento de estudos sobre a tema, enfatizando a importância da mesma para a transformação da prática. Silva (2002), descreve a importância da formação continuada, como uma função social que permite a ressignificação da ação prática e pedagógica.

Foi a partir da abertura e a reorganização política do Brasil, com a reelaboração de documentos oficiais e com suporte econômico que os municípios e os estados brasileiros iniciaram o processo de capacitação, visando a melhoria dos processos educativos e a atualização de seus profissionais.

Para Romanowski e Martins (2010, p. 287) “[...]a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”. As pesquisadoras respaldam a necessidade do profissional em buscar o aperfeiçoamento permanente, pois existe nas redes de ensino planos de carreira, para o avanço do profissional, sendo a mesma um dos critérios, bem como, a apresentação de títulos comprobatórios.

Para Candau (1996) a formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Precisa ser considerado nesse processo profissional a autorreflexão sobre as próprias práticas desenvolvidas no trabalho pedagógico ressignificando, criando e inovando nas ações.

O repensar das ações fazendo a autorreflexão, gera uma tomada da atividade metacognitiva, segundo Portilho (2011, p. 109) “A possibilidade do sujeito para elaborar suas próprias ações de regulação é, sem dúvida, a apropriação mais significativa do conhecimento”. O pedagogo ao compreender a importância de estudar ao longo de sua carreira, pode ressignificar a sua prática e mesmo oportunizar mudanças no coletivo de sua escola. Por isso é tão importante esse olhar autorreflexivo em sua formação continuada.

Breckenfeld (2009), considera que os processos de formação precisam compreender o pedagogo como um gestor-docente, dentro de uma sólida base teórica em conhecimentos específicos nas diferentes áreas do conhecimento e também pedagógicas.

O desafio de gestar todo o processo pedagógico dentro de uma instituição de ensino requer do pedagogo um olhar para a sua própria formação, pois dentro da rede estadual de educação do Paraná ele é o responsável por todo o processo formativo como acompanhar a formação continuada dos professores que ocorrem no momento de hora atividade⁸, em momentos de Planejamento e Replanejamento e na Semana Pedagógica⁹.

O trabalho do pedagogo dentro da instituição educativa é permeado pela complexidade diante de tantas tarefas cotidianas a formação continuada se caracteriza como uma ação que pode subsidiar esse processo. Porém, como descreve Moran (2015), são relações complexas, que não podem ser simplificadas e que não se esgotam em si mesmo.

Em cada momento histórico da educação a formação continua foi concebida dentro de uma linha teórica, em alguns momentos de forma mais progressistas e em outros mais conservadores.

Diferentes nomenclaturas foram utilizadas ao longo da história de educação para descrever a necessidade do profissional da educação em manter-se atualizado. De acordo com o pensamento político, trajetória histórica e sócio epistemológica, caracterizada pelas diferentes tendências e abordagens metodológicas, presentes na realidade brasileira.

O trabalho do pedagogo pressupõe conhecimento sobre a sua práxis que é construída e reconstruída no cotidiano escolar, porém, a luz das teorias. Para o entendimento do conceito Konder (1992) que descreve:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

⁸ A hora-atividade é um período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica (SEED/PR).

⁹ A semana Pedagógica acontece nos primeiros e segundos semestres de cada ano e tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo (SEED/PR).

A atividade do pedagogo escolar é concreta e transformadora, porque envolve muitos aspectos e também muitos sujeitos dentro do processo, por isso a formação continuada é indispensável, pois a sociedade está em constante mudança.

Buscando compreender essas transformações foi elaborado um quadro apresentando diferentes denominações referentes a formação continuada no processo histórico. Na elaboração da síntese foi utilizado os estudos de Marcelo Garcia (1999), Brenckenfeld (2010), Tardif (2014), Haddad (2015), Lima e Aguiar (2015), Bruce (2015) e Hernández (2016) e a LDB 9394/96.

Tabela1 – Termos utilizados para designar os estudos na carreira do pedagogo.

Termos Utilizados	Ano	Autores
Treinamento	1920	Christov (2002), Aguiar (2004) e Brenckenfeld (2010)
Capacitação	1960	Christov (2002), Aguiar (2004)
Educação Permanente	1970	Trigueiro (1969), Furter (1987) e Miranda (2003)
Educação em Serviço	1975	Edelfelt e Jhonson (1975)
Reciclagem	1980	Landesheere (1987), Hypolito (1996), Christov (2002) e Aguiar (2004)
Capacitação em Serviço/ Aperfeiçoamento Profissional Continuado	1996	LDBEN 9394/96 e Marcelo Garcia (1999)
Formação continuada	2003	Nóvoa (1991), Canário (1995), Candau (1996), Gatti (2003), Vasconcelos (2010), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014) e Pires e Tacca (2015)
	2019	Resolução 2/2019
Desenvolvimento profissional	-----	Gimeno (1986), Rudduck (1987), Nóvoa (1992) e Marcelo Garcia (1999)
Formação Permanente	-----	Gramsci (1988), Freire (1997), Marcelo Garcia (1999), Gil e Hernández (2016)
Formação Profissional	2014	Tardif (2014)

FONTE: Carvalho, 2022.

Em cada período histórico é possível perceber que os termos utilizados para definir formação continuada assume uma concepção, de acordo com o que se pensa em termos econômicos, sociais e políticos. Demonstrando que a cada nomenclatura possui um significado epistemológico, que se concretiza nas práticas formativas. Conforme Lopes (2013, p. 04) “A formação continuada possui uma trajetória histórica, em condições emergentes de uma sociedade contemporânea e que vem atender às exigências impostas pelas reformas educativas para a educação”.

No caminho das formações ocorridas ao longo da história do Brasil, algumas nomenclaturas foram mais evidenciadas como: treinamento, capacitação, reciclagem, educação permanente, educação continuada, desenvolvimento profissional e formação continuada.

Entretanto é preciso considerar que as denominações treinamento, capacitação e reciclagem, reduzem a construção da autonomia intelectual, pois se baseiam em propostas previamente elaboradas por especialistas e aplicadas, seguindo um modelo padronizado. Para Lima e Aguiar (2015, p.144) “[...] significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos.”

Para Brenckenfeld (2010), foi no início do século XX, com o entusiasmo pedagógico, as considerações sobre a importância da escolarização e dos aspectos qualitativos da educação que se começou a pensar no profissional da educação, o que pressupõe a formação, período que formação, considerada como treinamento.

Dentro do contexto de treinamento apresenta um caráter técnico com repetições mecânicas, que não cabe dentro do processo educacional, porém ainda utilizado em Recursos Humanos, que equivale a exercitar ou praticar repetidamente para obter uma meta, tornando apto a uma atividade ou função (HYPOLLITO 2000).

O termo reciclagem para Marin (2019, p.14) pode ser definido no contexto educacional como “[...] à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.”

Para Hypollito (2000), a definição de reciclagem remete a transformação de objetos que nada tem a haver com atualização pedagógica. Sendo as suas atribuições para designar cursos rápidos e descontextualizados da realidade.

O modelo formação continuada compreendido não oportunizava aos profissionais pensar sobre a própria prática, fragmentava as ações pedagógicas que não passavam de reprodução de acordo com modelos elencados. Mesmo com o Movimento da Escola Nova, pouco avanço ocorreu em termos de mudanças no sistema educacional.

Para Araújo e Silva (2009, p. 327) “[...] essas tendências estejam circunscritas aos seus períodos históricos, mas que formam uma teia densa e interligada, onde uma tendência entra na outra, apesar da crise de paradigmas que possibilitaram a mudança desse campo de conhecimento”.

A Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada é um conjunto de termos que podem ser alocados em um mesmo bloco, pois se manifestam a partir do conhecimento como eixo central para a formação continuada (MARIN, 2019).

As expressões utilizadas para definir a formação continuada por Marin (2019), também são utilizadas Nóvoa (2002), Tardif (2014), Hernández (2016), Silva (2021) entre outros estudiosos. Dentro deste modelo de análise, destacam-se elementos importantes como o conhecimento teórico contextualizado com a prática, considerando a subjetividade e a coletividade dos envolvidos no processo.

A educação permanente é um processo educacional ao longo da vida, uma atividade conscientemente e direcionada para a mudança e pode ser implementada no próprio lócus de trabalho. O termo “formação permanente”, foi utilizado Hernández (2016). Descreve que “A formação permanente, portanto seria um território cruzado pelas tensões mencionadas, das quais não se pode escapar, por conta de uma fantasia de encontrar uma formação idealizada.”

Expõe que a formação precisa ultrapassar a dimensão administrativa de obter uma certificação, deve ser entendida como uma experiência dialógica em uma comunidade de formação. Enfatiza que a formação permanente é constituinte da identidade profissional apoiada em três eixos: a formação com outras pessoas, na prática e nas atividades instituídas.

Tardif (2014) expõe que a prática profissional não é uma simples aplicação da teoria elaborada, mas constitui um espaço de produção de saberes e inovações. O que ele denominou de formação profissional e também explica que em muitos países como Canadá, França e Estados Unidos adotaram como modelo orgânico entre a formação durante toda a carreira, também chamou esse modelo de formação de “epistemologia da prática social”.

O pensar e o repensar a epistemologia dentro da realidade é um dos pressupostos da formação continuada no ambiente escolar, pois é a partir dos saberes que emergem nesse contexto educacional que possibilita a reflexão acerca da ação. Manter-se atualizado dentro da profissão é uma questão de sobrevivência em qualquer profissão. Para o profissional da educação se torna indispensável, pois o seu trabalho é diretamente ligado com a formação humana.

Para Carlos Marcelo (2009, p.5) “O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão.” Para o teórico não há um único modelo de desenvolvimento profissional, que pode ser adaptado em diferentes contextos, cabe ao profissional avaliar as suas próprias

necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Marcelo Garcia (2019), adota o mesmo termo “desenvolvimento profissional”, considerando um processo evolutivo e contínuo, que supera a formação inicial e a continuada. Pode acontecer de forma individual ou coletiva, porém deve ser realizado no local de trabalho, pois contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através das experiências.

Pimenta (2011), também recorre ao “desenvolvimento profissional” para se referir a formação e inicial e continuada em um processo de valorização da identidade profissional, constituída a partir de uma base epistemológica que liberta o profissional da racionalidade técnica e possibilita rever suas práticas e as teorias, pesquisando e produzindo novos conhecimentos.

Barreto e Gatti (2009), utilizam “desenvolvimento profissional” ao abordarem a formação em serviço. Para as pesquisadoras o processo formativo está intrínseco com a constituição da identidade profissional, o que inclui um potencial de auto crescimento a partir dos conhecimentos já adquiridos e serve de suporte para os novos conceitos.

Foi a partir da LDB n.º 9394/96, que houve a reorganização dos sistemas escolares e novas leis foram implementadas, bem como, o fortalecimento no investimento em formação continuada para os profissionais da educação. No art. 62 trata sobre a formação continuada que se constitui direito e dever de todo o profissional do magistério e está assegurado na legislação. “[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Ao se pensar a formação continuada do pedagogo é necessário fortalecer momentos de aprofundamento teórico e prático, visando mudanças didático-pedagógicas. A apropriação de novos conhecimentos possibilita ao mesmo modificar a sua concepção de mundo e conseqüentemente a mudança na prática, fortalecendo as transformações no coletivo escolar.

Para Silva (2021, p. 119) a formação continuada “[...] seja na escola ou fora dela, é indiscutível na constituição dos saberes dos professores e pedagogos.” Evidencia-se a necessidade de estudar para melhoria da prática profissional, pois possibilita a reflexão levando ao pensamento pedagógico crítico e a mudança de postura frente as situações no contexto educativo.

Importante inserir o termo dentro dos termos designados para formação continuada, a autoformação, que passa pelo crivo das experiências pessoais e profissionais, a partir das relações que o sujeito estabelece na autoconstrução do conhecimento. Para Pimenta (2012) a autoformação envolve um processo duplo na elaboração e reelaboração dos saberes.

A pesquisadora Loss (2015), ressalta a importância da autoformação para despertar nos sujeitos a consciência e o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo.

Indiferente dos períodos históricos é de fundamental importância para o profissional da educação buscar o conhecimento, que é indispensável para a sua constituição, enquanto sujeito epistêmico. A formação pode acontecer em forma de cursos, seminários, palestras, congressos entre outros.

Algumas considerações precisam ser tecidas em relação ao profissional e a sua formação continuada, no tocante a disponibilidade de tempo, recursos financeiros e materiais. É notório que as redes de ensino ofertem formação continuada, como uma política pública para elevar a qualidade da educação, entretanto não se considera a real necessidade formativa in loco. Moreira (2002) pontua que a formação continuada pode tornar-se um negócio lucrativo, principalmente quando são comprados “pacotes comerciais”, idealizados por formadores que se encontram distantes da realidade escolar.

Pensar em educação de qualidade requer considerar quatro condições essenciais: a) considerar as experiências já constituídas, pois a cada nova política, projeto ou programa de governo, o que foi construído é desconsiderado; b) a formação continuada é condicionada como o único fator preponderante, sem ser consideradas outras dimensões como o exercício profissional, como as condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário; c) privilegia-se apenas os aspectos individuais da formação; d) ocorre também a dificuldade de se efetivar um sistema de formação permanente (POLIMENO, 2001).

A formação continuada passou por diferentes contextualizações e denominações no processo histórico atendendo a posicionamentos políticos, sociais e econômicos. Atendendo as diferentes legislações que foram implementadas, em alguns períodos mais inovadores e em outros com retrocessos trazendo atrasos no modelo educacional no país. Dentro desse processo houve a centralidade de responsabilização nos estudantes e também nos educadores pelo desenvolvimento da educação, desconsiderando que educação de qualidade se faz com formação continuada, investimento em políticas de acesso e permanência do educando dentro de um processo qualitativo, citando algumas condições importantes.

A partir da organização histórica apresentada, será abordado na sequência a organização da formação continuada no estado do Paraná a partir da organização do Plano de Cargos, Carreira Lei n.º 103/2004.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ A PARTIR DA LEI N.º 103/2004: PLANO DE CARGOS E CARREIRAS

Foi com a implantação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, Lei Complementar n.º 103/2004 que as funções do pedagogo, antes compreendida nas especificidades de Inspeção, supervisão e orientação são substituídas pela denominação de “professor pedagogo”, profissional polivalente¹⁰. A partir da mesma foi necessário organizar a formação continuada dentro de uma nova perspectiva formativa.

A partir da Resolução n.º 1147/2004 da SEED/PR, todo o processo de formação continuada passou a ser organizado pela Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação (ligada à Superintendência de Educação) que instituiu o Conselho de Capacitação. Neste período ficou estabelecido duas linhas de ação. A formação e a valorização dos profissionais da educação, por meio do Programa Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação (FOCO), o mesmo contemplou seminários, cursos de aprofundamento e grupos de estudo por áreas do conhecimento. O fortalecimento de formações no interior da escola, com cursos organizados e previstos em calendário pela SEED, com temas e tarefas a serem desenvolvidas, estratégias de trabalho, bem como, as referências a serem estudadas (NADAL, 2008).

Em 2005 foi aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), que apresenta objetivos de conduzir a formação continuada em uma perspectiva crítica e reflexiva, considerando as dimensões ético-políticas, teóricas, epistemológicas, técnicas e político-organizativas. Também delineava que a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação deveria ser compreendida dentro do conjunto das relações sociais (PARANÁ, 2005).

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), implantado pelo Decreto n. 4482/2005. De acordo com Haddad (2016), o Programa era realizado por meio de convênio com universidades, o cursista dispunha de licença remunerada para estudos, no segundo ano da formação realizava os estudos sob a orientação de um professor orientador das

¹⁰ Polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos, porém, com um sentido de multifuncional (CRUZ, RAMOS e SILVA, 2017).

universidades públicas, designado para esse trabalho. Ao final do processo era preciso elaborar e aplicar um projeto de intervenção em um colégio da rede, também participavam de seminários, eventos e produções de artigos. Dentro do Programa realmente acontecia a tríade a produção do saber, ensino e a pesquisa.

Contribuindo com os demais profissionais da Rede, cada cursista do PDE desenvolvia a formação através dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), utilizando a plataforma *MOODLE*. Para participarem do curso os professores realizavam a inscrição de acordo com os temas considerados relevantes e ao final do curso recebia um certificado com 64 horas, que além de qualificá-lo também contava para sua progressão na carreira. As atividades do GTR eram realizadas a distância sob coordenação do professor PDE e a formação era organizada por módulos com a disponibilização de textos para leituras e questões a serem respondidas pelos professores.

Além do PDE outros programas de formação aconteciam nesse período, nesse estudo foram utilizadas as reflexões de Breckenfeld (2010), Haddad (2010) e Negoseki (2018). De acordo com as pesquisadoras o Grupo de Estudos era opcional a inscrição do profissional, realizados de forma autônoma a partir de textos selecionados pela SEED, no intuito de fortalecer a prática pedagógica, aconteciam nas unidades escolares com critérios e materiais definidos, com carga horária de 30 horas distribuídos em 6 encontros presenciais de 4 horas cada.

Em relação as Reuniões ou Semanas Pedagógicas eram realizadas simultaneamente em todas as unidades escolares, com temas relacionados a prática e a organização do trabalho pedagógico, ocorriam no início de cada semestre e a presença dos profissionais era obrigatória. Já a formação continuada denominada de DEB Itinerante e o NRE Itinerante eram ações descentralizadas em que os profissionais que atuavam na SEED se aproximavam dos professores e pedagogos por meio de oficinas in loco, abordavam temas do cotidiano escolar, realizadas em forma de oficinas.

As Jornadas Pedagógicas formação eram exclusivas para os pedagogos, desenvolvidas em quatro encontros de oito horas, distribuídos ao longo do ano letivo. Tinham como ênfase as abordagens teóricas e práticas, afim de que os mesmos pudessem mediar os trabalhos relacionados ao PPP, Regimento Interno, Plano de Ação além dos demais processo pedagógicos.

No ano de 2014, houve reformulação do documento que organizava a formação do PDE, necessário considerar que também ocorreu a troca de governo com a aplicação de um

novo modelo de políticas educacionais. O plano de governo de Beto Richa (2014-2018), enfatizava o fortalecimento do PDE “Aprimorar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, vinculando a pesquisa a processos de formação continuada” (PLANO DE GOVERNO, 2015-2018, p. 114).

O PDE veio como uma política inovadora de formação continuada no Estado do Paraná, baseado nos princípios de valorização do magistério, da garantia de educação básica pública e de qualidade e gestão democrática. Entretanto por várias situações como greves das universidades parceiras, atraso no repasse de bolsas e também a dificuldade de substituir os professores cursistas o governo não abriu novas turmas a partir do ano de 2015.

Na atual gestão o Secretário de Educação Renato Feder e o governador Ratinho Junior em uma coletiva de imprensa apresentava um “pacote de ações para a educação”. Dentre as mesmas uma gratificação, “Eles são os responsáveis pelo futuro do Paraná, então nada melhor do que remunerá-los da melhor forma possível”, afirmou o governador (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS 06/12/2021).

Também para o ano de 2022 há o fomento de que serão ofertadas novas turmas para a formação continuada do PDE, porém as propostas consistem em um modelo à distância, sem afastamento das atividades laborais e com carga horária reduzida, mantendo a duração total do programa em dois anos (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS 05/11/2021).

O Programa PDE é considerado por pesquisadores como um modelo de formação que articula a pesquisa e o ensino, a formação é vinculada com universidades públicas, apresentando o foco na qualidade do processo. Conforme Gatti, Barreto e André (2011):

“[...] em busca de melhorar a qualidade da formação continuada e articulá-la com projetos que se desenvolvem na escola. Pressupõe que essa articulação contribuirá para a superação das fragilidades e dos problemas apontados pelo (a) professor (a) PDE na sua disciplina/área com finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino na escola” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p.242).

Interessante compreender que o PDE é um Programa de Formação Continuada respaldado por legislações que vieram se modificando durante o seu processo de constituição e efetivação, porém é referência para os pedagogos e professores do Paraná. Entretanto, o seu desenvolvimento demanda investimento financeiro público, o profissional para participar deve pertencer ao quadro próprio do magistério e estar no nível II classe de 8 a 11, ou seja, é um funcionário com especialização lato sensu e também com dez ou mais anos de concurso público.

A formação continuada é um direito do profissional e também um alicerce que pode embasar a transformação na prática. Assim, é importante retomar a proposta de formação continuada de Semana Pedagógica. São desenvolvidas no primeiro e no segundo semestres de cada ano letivo, de acordo com o calendário escolar definido pela SEED. Participam todos os profissionais da escola e o pedagogo é mediador, com duração entre dois e três dias, além dos dias destinados ao planejamento docente, propriamente dito. Entretanto, segue o modelo padrão para todas as escolas. De acordo com Justus e Brandalise (2018, p. 8):

“à seleção das atividades, os dias previstos para os trabalhos, os temas, os materiais selecionados, os encaminhamentos metodológicos e as estratégias utilizadas para desenvolver cada Semana Pedagógica são definidos pela SEED, de forma comum a todas as instituições estaduais, generalizando os estudos e as ações a serem desenvolvidas” (JUSTUS E BRANDALISE, 2018, p. 8):

É indiscutível que houve preocupação por parte dos dirigentes com a implantação de manutenção de políticas públicas para a formação continuada aos profissionais do magistério. O Programa de maior ênfase foi PDE, inclusive por ser uma política de formação de estado e não somente um plano de governo que se encerra ao final de mandato. O Programa inclui a teoria contextualizada com a prática no interior das unidades escolares, o que permite ao pedagogo reflexões acerca de suas ações.

A Semana pedagógica, também é um modelo de formação que se mantém envolvendo todos os profissionais da escola, entretanto é um modelo uniforme que desconsidera as reais necessidades locais, pois é pensada pelos técnicos que compõe a SEED para todas as escolas estaduais. A mediação e aplicação é realizada pelos pedagogos em cada unidade escolar, porém não há formação específica para esse momento. O material é disponibilizado no site da mantenedora e cabe a cada escola organizar de acordo com as orientações.

Para Justus e Brandalise (2018) a formação continuada no modelo de “Semana Pedagógica”, apresenta pouca preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional, com a valorização dos saberes e experiências dentro da realidade além de investimento na escola como espaço formativo, pois as práticas de formação desenvolvidas nesses momentos, de modo geral, não contemplam discussões e reflexões aprofundadas sobre a própria prática e a realidade.

Para a efetividade deste momento formativo, segundo as pesquisadoras seria fundamental o respeito à particularidade do universo escolar, a preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional, respeito aos saberes construídos ao longo da carreira, demonstrando a valorização. E ainda fortalecer a formação continuada oportunizando “[...] estudo, reflexão e aprofundamento teórico de assuntos pertinentes ao contexto escolar; e que os pedagogos fossem efetivamente reconhecidos como articuladores do processo de formação continuada de professores [...]” (JUSTUS E BRANDALIZE, 2018 p. 19).

A complexidade que envolve ser pedagogo diante de tantas atribuições e mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas exige reflexões acerca de como a formação continuada pode contribuir. Enfim são novos tempos e nada mais atual e contemplativo do que Moran (2021), ao falar sobre o futuro e as possibilidades de se construir e reconstruir dentro da utopia do real e realizável. A partir dessas inquietações será apresentado o estudo sobre o trabalho do pedagogo na Rede Estadual de Educação do Paraná explicitando indicadores para a formação continuada a partir do que os estudiosos preconizam.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico, incluindo o referencial teórico-epistemológico, o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA

A pesquisa qualitativa segundo Creswell (2010), aborda diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, métodos de coletas de dados, análise e interpretação dos dados.

A metodologia adotada é qualitativa, com enfoque na fenomenologia hermenêutica. De acordo com a etimologia, a fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, pois envolve aspectos da condição humana, os quais não podem ser somente quantificados, mais percebidos e interpretados em uma perspectiva que permite descrever e analisar as falas e as diferentes linguagens do sujeito, propondo a descrição detalhada do fenômeno.

Na fenomenologia busca-se o sentido que a experiência vivida tem para o sujeito, Bicudo (2010), aponta que o estudo dentro da fenomenologia permite conduzir as explicações a serem compreendidas e interpretado dentro de um movimento de transcendência ao realizar as análises de forma crítica e reflexiva, entendendo o contexto global do que está posto.

Para a compreensão dos fenômenos, fatos e experiências, é necessário desenvolver uma proposta de investigação, na qual a realidade se manifeste, ou seja, pode apresentar-se além do que é relatado, sendo demonstrada nos gestos, falas, situações que emergem além do que se apresenta.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta dissertação faz parte do grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE), vinculado ao Programa *Strictu Sensu* em Educação, da PUCPR. Uma das pesquisas desse grupo denomina-se Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, onde esse estudo se insere.

O GAE ofertou um curso para pedagogos no ano de 2018, dividido em três etapas, primeira etapa foi a oferta de um Programa de Formação Continuada, realizado em oito encontros presenciais nas dependências da PUCPR, de agosto a novembro. A segunda parte da pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2019, onde os pesquisadores do GAE ofereceram assessoria individual aos pedagogos para elaboração de um Programa de Formação Continuada a ser desenvolvido com os professores da escola em que atuam.

O terceiro momento foi planejado para acontecer no primeiro semestre de 2020, nas instituições escolares, porém devido a pandemia essa etapa foi prorrogada, sendo aplicada em um dos colégios participantes na região norte de Curitiba em forma de Mentoria e na outra instituição, devido a troca da equipe e outras situações da unidade escolar o Programa de Formação Continuada foi encerrado.

O trabalho de assessoramento ofertado aos pedagogos participantes, em especial aos da Rede Estadual, trouxe à tona a necessidade de se refletir sobre o modelo de formação continuada ofertada aos mesmos pela SEED. Sendo a pesquisadora profissional pertencente ao quadro de pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná e por ter participado do Programa de Formação nas três etapas, o objeto de pesquisa estava latente e com a necessidade de compreender como os colegas pensavam sobre todo o universo frente à

pandemia do Covid-19, enfatizando a formação continuada e as mudanças ocorridas em todo esse processo.

A pesquisa foi realizada com pedagogos da Rede Estadual do Paraná que atuam em colégios na cidade de Curitiba, por meio de questionário on-line elaborado pela pesquisadora e disponibilizado pelo WhatsApp em grupos de pedagogos dos colégios e da APP-Sindicato.

De acordo com a organização da SEED, os estabelecimentos de ensino são agrupados em dez Setores, administrado por um responsável denominado Assistente de Área.

Cada colégio conta com um número determinado de pedagogos conforme o porte estabelecido pelo Resolução n.º. 4534/2011 que determina, para cada 150 matrículas de estudantes um pedagogo de 20 horas por turno e sucessivamente conforme a demanda.

O Núcleo de Curitiba conta com 161 ¹¹Colégios estaduais que atendem o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Técnico e a Educação de Jovens e Adultos e 737 Profissionais do Quadro Próprio do Magistério (QPM)¹², distribuídos conforme a quadro 5:

QUADRO 5 – Número de profissionais do quadro próprio do magistério:

PROFISSIONAIS DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO		
CARGO	20 horas	40 horas
Pedagogo	658	7
Orientador Educacional	51	3
Supervisor	28	0

Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ – SEED/PR, 2021

O quadro de professores pedagogos da Rede Estadual também é composta por profissionais contratados pelo por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Porém, em relação a quantidade de contratos em aberto não há quantificação específica, pois são contratados e desligados de acordo com a necessidade da rede de ensino.

No último Edital de contratação n.º 51/2021 – GS/SEED, descreve a necessidade de contratação de 700 professores e pedagogos para suprir os 32 Núcleos do Paraná de acordo com a demanda. De acordo com o documento os profissionais foram submetidos a prova objetiva de múltipla escolha, de caráter classificatório e prova de títulos.

¹¹ Dados disponíveis em <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=557> acesso em 08/11/2021.

¹² Disponível em http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_nreprofqpm.jsp?mes=10&ano=2021&codnre=9&descnre=CURITIBA. Acesso em 13/11/2021.

Esse estudo apresenta os resultados da pesquisa realizada com 18 professores pedagogos sobre o trabalho desenvolvido e a formação continuada.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são pedagogos que trabalham no Núcleo Regional de Curitiba pertencentes aos Setores do Boa Vista, Portão, Cajuru, Pinheirinho, Bairro Novo e Boqueirão.

Responderam ao questionário 18 pedagogos, os mesmos foram denominados pela letra P maiúscula, seguida por uma sequência numérica de 01 a 18, ou seja, P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Os dados de identificação são descritos abaixo.

Gráfico 1: Setor de Curitiba em que o pedagogo trabalha:

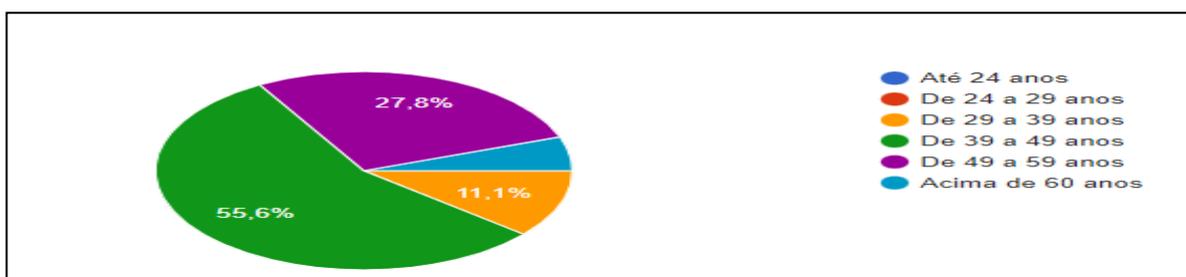


FONTE: SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED/PR, 2021

Os pedagogos que responderam a pesquisa pertencem aos Setores do Boa Vista e do Portão com 2 participantes em cada um, o Pinheirinho com 4, Boqueirão e CIC com uma 1 e o Bairro Novo com 8.

Quanto a idade dos participantes a grande maioria encontra-se na faixa etária de 39 a 49 anos seguido por um grupo de 49 a 59 anos e o terceiro com média de idade de 29 a 39 anos, com um percentual bem pequeno de pedagogos mais jovens com a té 24 anos.

Gráfico 2: Idade dos Pariticpantes



FONTE: Carvalho,2022.

Em relação a identificação de gênero, a maioria é predominante feminina com 15 participantes e 3 masculina.

Gráfico 3: Identidade de gênero dos participantes:

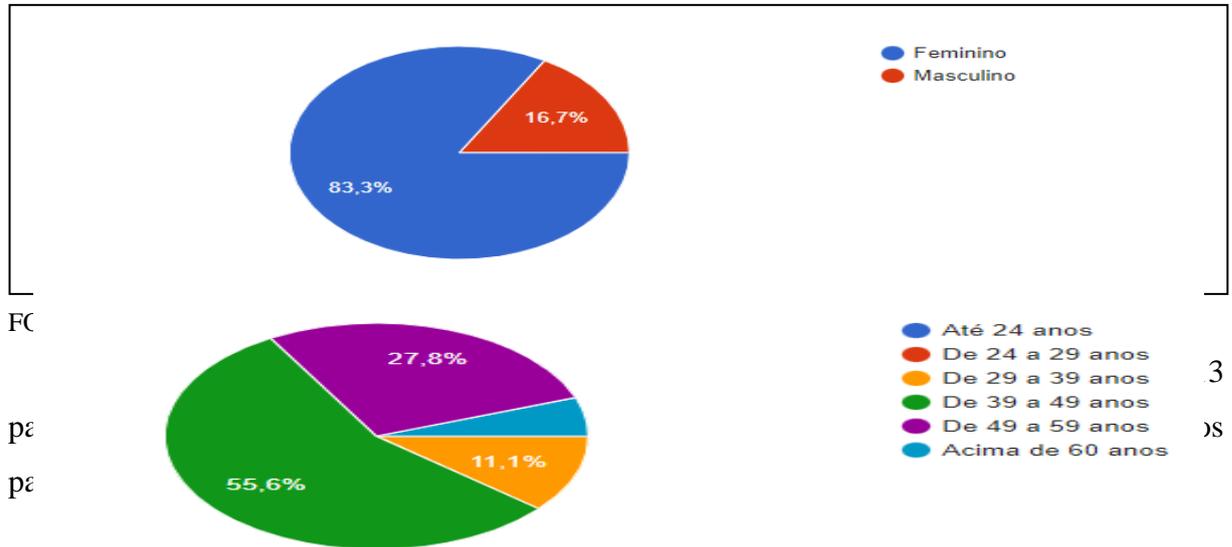


Gráfico 4: Escolarização do Participantes:

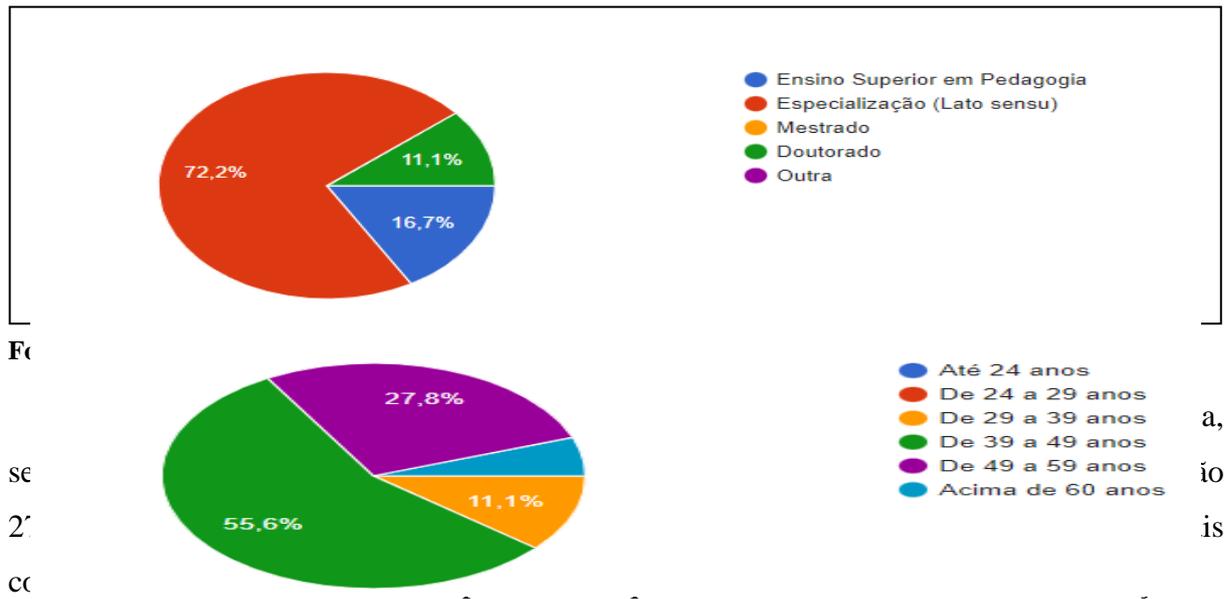
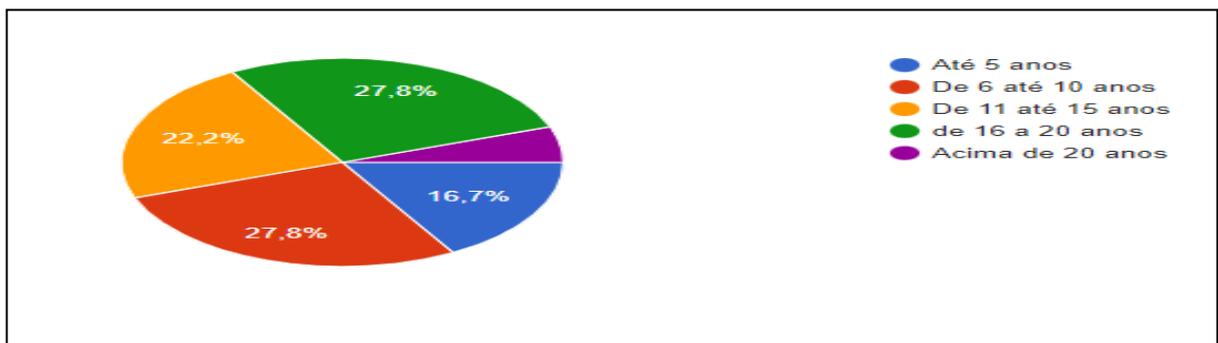


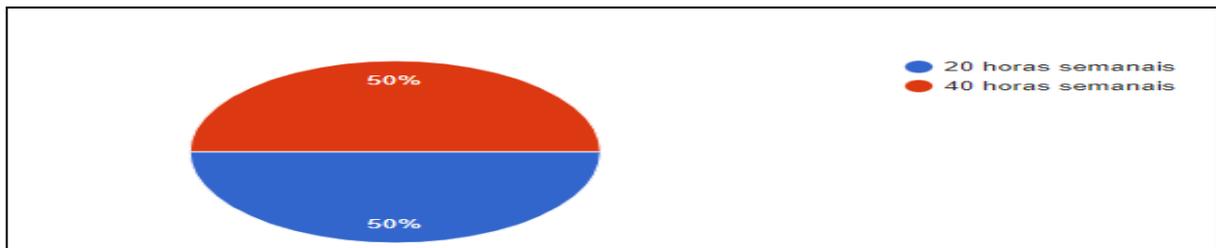
Gráfico 5: Tempo de atuação como pedagogo na Rede Estadual



Fonte: Carvalho, 2022.

Em relação a carga horário de trabalho 50% trabalham 20 horas semanais e outros 50% trabalham 40 horas na Rede Estadual de Educação. Em relação ao turno que prestam os serviços podem ocorrer nos períodos da manhã, tarde e noite.

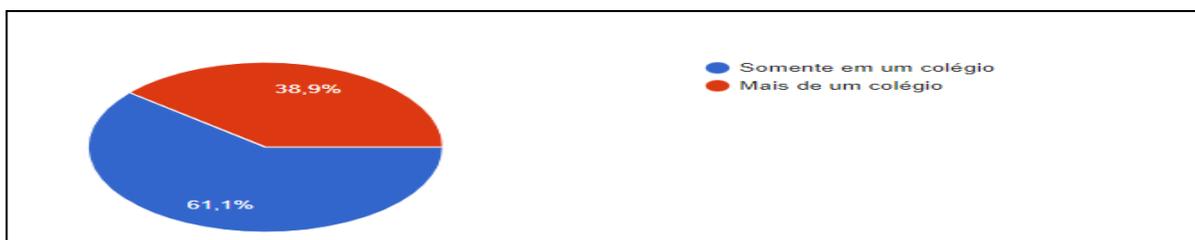
Gráfico 6: Carga horária de trabalho na Rede Estadual de Educação do Paraná



Fonte: Carvalho, 2022.

Os dados demonstram que 61,1% dos pedagogos, ou seja, 11 trabalham em uma única instituição e 38,9 %, em um total de 7, trabalham em mais de um colégio.

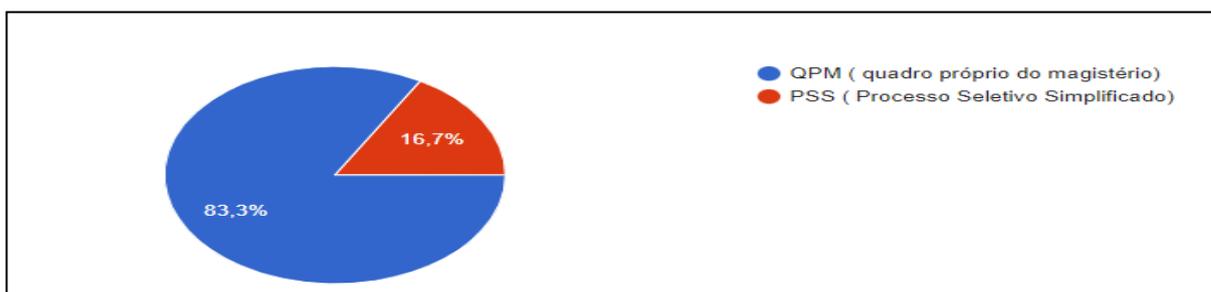
Gráfico 7: Número de instituições escolares que trabalha:



Fonte: Carvalho, 2022.

Sobre a forma de contratação 83,3%, são pedagogos admitidos por concurso público e se enquadram como QPM e 16,7% são contratos temporários e foram contratados como PSS.

Gráfico 8: Forma de contrato de trabalho



Fonte: Carvalho, 2022.

É possível constatar que o grupo de pedagogos que respondeu ao questionário, a maioria possui experiência na função, concursos no cargo e trabalha em uma única instituição, o que oportuniza conhecimento da realidade escolar e conhecimento acerca dos professores com quem trabalham. Dentro desta realidade é possível constatar que o grupo já participou de formações continuadas oferecidos pela mantenedora.

Também possuem além da graduação em pedagogia, curso de especialização. Assim observa-se que o grupo de participantes apresenta em seu histórico curricular formações continuadas e ampla bagagem profissional. Os dados sobre formação continuada serão abordados na sequência das análises.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. O mesmo foi disponibilizado aos professores pedagogos através de um link utilizando o aplicativo de celular WhatsApp. Enviado aos grupos de pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná no Núcleo Regional de Curitiba, o qual é dividido em 10 Setores, também disponibilizado ao Grupo da APP-Sindicato e em alguns casos direcionado diretamente ao participante.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado com 16 questões, sendo que de 1 a 8 apresentam a caracterização dos participantes como o setor que pertence o colégio, idade, sexo, formação escolar, tempo de trabalho na Rede Estadual de Educação do Paraná, regime de contratação, carga horária e número de instituições em que trabalha. As questões de 09 a 16 são específicas sobre o trabalho pedagógico e a formação continuada, o tema dessa dissertação.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para melhor entendimento e sistematização dos dados da pesquisa, foram elaboradas categorias a partir da análise das respostas dos questionários dos pedagogos. De acordo com Minayo (2012), são as análises que ultrapassam o universo dos significados, dos motivos e das aspirações, também considera importante que o pesquisador converse com o mundo e sobre o mundo, de forma compreensiva e crítica.

Ao estabelecer categorias após as análises das questões, é possível perceber as afinidades e os distanciamentos das respostas, possibilitando assim organizá-las por semelhanças de conceitos que incluem elementos ou aspectos com características comuns.

As cinco questões do questionário são: Quais as ações que mais correspondem a sua prática diária como pedagogo na escola? Você participou de formação continuada oferecida pela Rede Estadual de Educação entre 2015 e 2021? Durante o período da pandemia houve mudança em suas ações pedagógicas? Foi oportunizado por parte da SEED formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico durante a pandemia? O que é necessário conter em um programa de formação continuada para pedagogo que auxilie na sua prática?

Num primeiro momento foi realizada a transcrição das respostas para uma planilha no Excel. Nessa fase foram encontrados 168 registros e a partir dos mesmos, as respostas foram quantificadas e agrupadas por semelhanças.

Em um segundo momento as respostas foram reagrupadas derivando em quatro categorias:

1. **Práticas Cotidianas** - refere-se as ações realizadas pelo pedagogo no seu contexto diário, como por exemplo P8 “acompanhamento pedagógicos para os professores”.

2. **Relação Teoria e a Prática** – esta categoria relaciona-se ao conhecimento que o profissional tem sobre o seu trabalho, como realiza as articulações no processo de ensino e aprendizagem e também como se posiciona diante das questões que não são de sua competência. Exemplo: P6 “As ações que envolvem a relação ensino aprendizagem e o aprendizado e uso de inúmeros recursos midiáticos”.

3. **Tecnologias** – São todas as ações referentes ao uso de diferentes ferramentas educacionais e aplicativos de celulares utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores. Exemplo P3 “Em virtude de as aulas não serem em sistema presencial, houve a necessidade de uma reformulação, além da reorganização das aulas através da plataforma digital google *classroom/Meets*, Aula Paraná e Tv Aberta”.

4. **Formação Continuada** – Essa categoria remete aos processos formativos que os professores pedagogos participaram. Como elencando pela participante P17 “Todas as formações como pedagoga somos obrigadas a fazer, pois somos nós que na verdade encaminhamos todo o trabalho”.

No capítulo a seguir serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com os pedagogos, tendo como ponto de partida o objetivo geral.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a descrição e interpretação dos dados, considerando o objetivo da pesquisa, analisar as contribuições dos programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos sete pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) aos professores pedagogos do Núcleo de Curitiba, com vistas a indicadores a diretrizes para um programa de formação continuada.

Serão discutidos os resultados da pesquisa a partir das categorias elencadas a partir das respostas dos pedagogos que responderam ao instrumento de coleta, o questionário.

5.1 PRÁTICAS COTIDIANAS: O TRABALHO DIÁRIO DO PEDAGOGO

Ao especificando o trabalho do pedagogo dentro das práticas cotidianas, pode-se destacar algumas como, a organização do trabalho pedagógico junto aos professores, estudantes, familiares, acompanhamento do momento de planejamento e replanejamento, momentos de estudos, além práticas de resgate aos estudantes evadidos, mediação junto a Rede de Proteção.

De acordo com o Edital Concurso 17/2013, o trabalho do pedagogo nos colégios estaduais é marcado por um rol de atividades diárias que perpassam pelo planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, além da responsabilidade de coordenar, elaborar e executar a proposta pedagógica da escola tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos.

Para Saviani (2010), pedagogo é o profissional que pensa o papel da escola historicamente, faz as mediações pedagógicas com professor, aluno, currículo, metodologia, avaliação, ensino, aprendizagem, permeado por uma concepção de educação voltada para o coletivo, de forma democrática e comprometido com o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado.

O trabalho do pedagogo não se restringe somente ao pedagógico, ultrapassa as fronteiras da escola, há o envolvimento direto com as famílias dos estudantes que vivem momentos de grande fragilidade, no sentido emocional e financeiro. Os problemas latentes fora do contexto escolar que interferem diretamente nas situações de aprendizagem e abandono.

Dentro da categoria PRÁTICAS COTIDIANAS as atividades que mais foram citadas pelos participantes e correspondem as atividades diárias desenvolvidas no período da pandemia são: a busca ativa, atendimento aos estudantes, pais e professores, organização do trabalho pedagógico e o conselho de classe. Essas ações emergiram da fala dos pesquisados, correspondem ao trabalho pedagógico e estão descritas nos editais de concursos.

P2: São muitas tarefas, a rotina diária se baseia em: orientações a alunos e seus conflitos, bem como, as questões de aprendizagem referentes às recuperações, orientações a professores referentes ao Registro de Classe online. O compromisso do professor com os alunos com laudos e a orientação aos pais.

P8: Organização do trabalho pedagógico, atendimento a responsáveis e estudantes, presencialmente e online. Orientação aos docentes relacionadas a metodologias, avaliações, organização dos registros. Atendimento referentes a situações de disciplina. Reuniões com a tutoria, para verificação de dados.

P13: *Acompanhamento dos estudantes em relação a frequência junto ao Conselho Tutelar e Rede Proteção.*

A Busca Ativa é uma das ações que os pedagogos mais se dedicaram nesse período de pandemia, entretanto é um problema que permeia as escolas de longa data, no período pandêmico somente ficou mais evidenciado. O trabalho envolve tentativas de resgatar os estudantes ausentes ou evadidos do colégio. O pedagogo realiza ligações telefônicas, envia mensagens de texto por meio do celular, *e-mail* e carta registrada aos responsáveis. Em muitas situações a gestão escolar visita as residências das famílias e também é solicitado ajuda da Unidade de Saúde próxima da instituição para saber mais sobre a família. Não conseguindo o resgate do estudante ou contato com os familiares é preciso notificar a Rede de Proteção¹³.

O problema de exclusão escolar e do abandono pelos estudantes é muito grave no Brasil. Dados de pesquisa realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2020, revelam que no período da pandemia aproximadamente 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentaram a escola. Os mesmos índices se assemelham a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), contextualizado na mesma pesquisa. O trabalho de resgate de cada uma dessas crianças requer trabalho minucioso de mapeamento e identificando quem são esses estudantes, intensificando ações de resgate.

Na visão dos pedagogos, o trabalho de resgate dos estudantes é a atividade que mais se dedicaram, porém com pouco êxito, já que pandemia intensificou ainda mais essa problemática, agravada também pelos problemas sociais.

O acompanhamento dos estudantes e os procedimentos legais, cabe ao pedagogo em parceria com o professor. Ao se identificar ausência de estudantes nas aulas, no período de 7 (sete) dias alternados ou 5 (cinco) consecutivos, inicia-se as ações de resgate. Caso não ocorra o retorno do estudante, ou mesmo, o contato com os responsáveis, há a inclusão da criança no Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP). Os alunos que se evadiram são discutidos em reunião mensal da Rede de Proteção, sendo as novas ações para o resgate realizadas pelo Conselho Tutelar.

Entretanto, pouco se tem conseguido de efetivo em todos esses procedimentos. Existem políticas públicas de inclusão, todavia o que se observa na prática é a desistência e o

¹³ A Rede de proteção é o conjunto de entidades, profissionais e instituições que atuam para garantir apoio e resguardar os direitos de crianças e adolescentes brasileiros. <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/rede-de-protecao/> Acesso em 17/11/2021.

fracasso escolar. Segundo Arroyo (2000, p.34) “[...] fracasso escolar é reflexo dos problemas sociais, da política de exclusão presente em todas as instâncias sociais”.

Arroyo, não isenta a escola de sua função social, a qual extrapola os processos de ensino e aprendizagem. Mas novos procedimentos são necessários e emergem a partir de situações da prática cotidiana, como o atendimento aos estudantes nos processos avaliativos e de recuperação de estudos, orientações e organização de documentos pedagógicos.

As questões referentes a aprendizagem e a recuperação de estudos são funções distintas do trabalho pedagógico, são ações interligada que se complementam. Logo, se não houver aprendizagem por parte do estudante, se faz necessário a retomada dos conteúdos não aprendidos. O pedagogo é o mediador desse processo não somente na orientação ao aluno, mas também ao professor na reelaboração de suas práticas docentes.

Para Garofalo (2020, p. s/p) “É necessário promover formações e traçar estratégias de avaliações para esse período, planejar diagnósticos e compreender que os problemas do entorno da comunidade escolar que vêm enfrentando[...]”. É importante oportunizar formações continuadas e debates com o coletivo da escola a fim de traçar ações, para que ocorram aprendizagens dos estudantes e também para permanecerem e continuarem estudando.

O modo de fazer educação exige dos agentes da escola um novo repensar sobre suas práticas, ao pedagogo compete a tarefa de ajudar nesse processo. Logo o acolhimento dos estudantes deve ser pensado e oportunizado com condições para retomar os conteúdos não aprendidos, pois ele participante desse processo, e como sujeito precisa sentir-se incluso.

Para os profissionais da educação o momento constitui-se um desafio devido a insegurança pandêmica, que afetou não somente os processos pedagógicos, como também a vida pessoal. De acordo com Almeida e Dalben (2020, p. 20) “Em um movimento turbulento e desafiador, vão se manifestando dimensões inusitadas do novo”.

A reconstrução do conhecimento a partir das próprias vivências cotidianas, fez surgir novos modelos no fazer o pedagógico, na materialização da prática, a qual servirá de referência para reelaboração de novos processos, utilizados na reconstrução das metodologias aplicadas nas aulas *online*, nos procedimentos avaliativos e nas ações de acompanhamentos de professores e alunos.

Acompanhar os alunos no desenvolvimento acadêmico com olhar diferenciado para os que apresentam problemas de aprendizagem é essencial no trabalho do pedagogo. Para Pott (2018), a dificuldade de aprendizagem está relacionada ao contexto no qual este

processo acontece, precisa ser considerado os múltiplos aspectos como: o ambiente escolar, as relações familiares e os conceitos a serem aprendidos pelo aluno.

A dificuldade de aprendizagem não é um impedimento para aprender. É uma situação muito comum e esperada a qualquer indivíduo frente a novos desafios. Faz parte do desenvolvimento, quanto maiores forem os estímulos melhor será o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Os estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE) na Rede Estadual de Educação do Paraná são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Para o atendimento o estudante precisa estar matriculado, passar por avaliação psicoeducacional com uma equipe multifuncional. Esse atendimento é direcionado aos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (INSTRUÇÃO N° 09/2018–SUED/SEED).

Compete ao pedagogo verificar em conjunto com o professor da SRM as necessidades educativas do estudante e elaborar um plano de atendimento individualizado. Acompanhar o desenvolvimento pedagógico do estudante e socializar em reunião do conselho de classe, apresentando os avanços pedagógicos percebidos. Entretanto, não são todas as escolas que dispõem desse serviço. Assim, quando necessário o pedagogo orienta a família em como proceder para conseguir o atendimento especializado próximo de sua residência.

Desataca-se na fala dos participantes da pesquisa a preocupação com os estudantes que não conseguem acompanhar os conteúdos apresentados pelos docentes, demonstrado a partir do boletim de rendimento escolar. Quando o aluno não atinge a nota mínima, 6,0 é ofertado a recuperação ao final de cada trimestre.

O programa de recuperação é conhecido como “Se Liga! É Tempo de Aprender Mais”, segundo a SEED (2021) o programa é “destinado tanto aos alunos que têm dificuldades em conteúdos específicos quanto àqueles que apenas desejam melhorar as notas e o rendimento”. Foi implantado nas escolas antes da pandemia e disponibilizado de forma impressa e na plataforma no *Google Classroom*¹⁴. O Programa já foi utilizado no estado de São Paulo no

¹⁴ O Google Classroom é uma plataforma online que tem como principal objetivo simular uma sala de aula presencial. Ou seja, ela pode ser utilizada por professores e alunos para se comunicar, dar avisos, tirar dúvidas e resolver atividades em conjunto. Disponível em <https://blog.multiedro.com.br/como-funciona-o-google-classroom/> acesso em 18/11/2021.

ano de 2001 pelo Instituto Airton Sena, para atender estudantes procedentes de um programa do Governo Federal, que apresentavam distorção idade-série, e não sabiam ler e escrever.

Diferente dos objetivos da proposta desenvolvida em São Paulo, que visava romper com o analfabetismo, no Paraná caracteriza-se por ser um mecanismo centrado na recuperação da nota. O caminho pedagógico é outro, pois é a partir da avaliação que se pode compreender o que não foi assimilado pelo estudante e retomar estabelecendo novos caminhos pedagógicos.

O ato de avaliar e as condições nas quais se dá o processo de ensino e aprendizagem devem ser considerados, nesse período atípico. Não cabe aplicar os mesmos métodos de avaliação e com as mesmas funções. Corroboramos com Hoffmann (2003), pois avaliação deve constituir-se como parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, sempre considerando o desenvolvimento individual, pois cada sujeito é único e tem o seu tempo de aprender. Todos aprendem, cada um em sua individualidade, o Programa “Se Liga” seria de grande valia, se após a aplicação fossem realizados estudos individualizados, considerando as necessidades educativas para posterior retomada, outra ação importante é inclusão desse documento dentro plano de ação pedagógico da escola.

Um dos momentos mais importantes dentro da prática cotidiana do pedagogo é a organização do conselho de classe. A escola se prepara para avaliar e repensar seus métodos e técnicas, caracteriza-se por ser um momento democrático, conceitual e ritualizado. Dalben (1995, p.65) “O conselho de classe constitui-se numa das instâncias de vital importância num processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino [...]”.

Normalmente, conselho de classe acontece em três momentos: pré-conselho, o conselho no coletivo e pós conselho. A organização dos dados é feita a partir de planilhas com o mapeamento individual de notas e faltas, esse momento ocorre entre o pedagogo e o professor da área do conhecimento específica, quando possível acontecem trocas entre eles no momento de hora atividade.

A partir desse primeiro levantamento, as planilhas são agrupadas e reorganizadas, mapeando os estudantes que precisam ser apresentados em conselho pleno. O conselho de classe é presidido pelo diretor e acompanhado pelo pedagogo e a equipe de professores, os quais são convocados. O secretário redige a ata, que ao final é assinada por todos os participantes.

Após o conselho de classe geral, nos pós conselho o pedagogo, realiza intervenções dialógicas, encaminhamentos e também a busca ativa visando a recuperação dos alunos com baixo rendimento escolar e promover novas tentativas com os estudantes que apresentam faltas e não realizaram as atividades avaliativas.

Para que o conselho de classe se efetive como um momento de pensar no coletivo situações de aprendizagens, revendo as práticas e efetivando novos encaminhamentos, faz-se necessário estabelecer limites nas discussões dentro do contexto de ensino e aprendizagem.

Para Ribeiro, Rausch, Tiso e Silva (2016, p.3) ao se referirem ao conselho de classe apontam que “é comum que se torne um espaço de queixas e denúncias, onde as análises das questões coletivas e individuais se misturam a ponto de promover uma sensação de perda de foco, impotência e até mesmo de improdutividade”. A citação aponta a realidade de muitas escolas paranaense, pois não se percebe um trabalho de análise pedagógica, a prática é constituída somente a partir da mensuração de dados referentes aos estudantes no tocante a nota e frequência. Quando as discussões ocorrem acerca dos estudantes permeiam aspectos disciplinares.

É evidente que a pandemia trouxe mudanças no fazer pedagógico, dificultou o trabalho do pedagogo mexendo com as estruturas enraizadas. Foi necessário se reinventar para poder dar suporte aos professores e estudantes. Também, houve a preocupação com os estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos e com vulnerabilidade social. O que pode ser percebido na fala da participante da pesquisa identificada na fala da P6.

P6: Com o quadro alarmante da pandemia (COVID 19), o trabalho pedagógico junto aos estudantes para as ações didáticas e principalmente as pedagógicas, ambas ficaram muito atreladas, as aulas no formato virtual. Dificultaram intensamente as praticidades docentes, em especial aos estudantes sem acesso as aulas digitais, além da maioria dos estudantes se encontrarem na linha de vulnerabilidade social.

O pedagogo precisou dentro do contexto pandêmico ter clareza do seu papel enquanto articulador dos processos de ensino e aprendizagem, considerando também, os estudantes que realizavam as atividades remotas. As tecnologias permearam esses momentos, porém também desvelou a necessidade de investimentos em formações continuada, no repensar de como encaminhar os processos, bem como, a necessidade de investimento por parte do pedagogo em sua autoformação.

Para Arndt e Cruz (2020) é fundamental investimentos em trajetórias formativas para os pedagogos, discutir sobre a prática pedagógica em uma sociedade inserida na cultura

digital. Ressaltam que a experiência pandêmica, demonstrou a urgência do letramento midiático destes profissionais.

Corrobora-se com as pesquisadoras quanto a necessidade do investimento em formações dentro do letramento digital, entretanto é importante refletir sobre o modelo dentro de um contexto reflexivo e emancipatório, considerando os sujeitos envolvidos.

Ainda dentro das práticas cotidianas, a comunicação escolar foi ponto de destaque e aconteceu a partir do uso do aplicativo de *WhatsApp*, na realização de videochamadas e trocas de mensagens. Muitas escolas, ainda mantinham plantões pedagógicos, realizados a partir da organização de escalas de trabalho entre os pedagogos favorecendo aos pais que não dispunham do recurso tecnológico. Algumas instituições escolares utilizaram carro de som para atrair a comunidade, essa estratégia foi realizada próximo aos dias de entrega de alimentos para as famílias de baixa renda que fazem parte do Programa Bolsa Família¹⁵.

Porém, dentro de toda a complexidade do fazer pedagógico e visando atender aos pais e estudantes da melhor forma possível, os profissionais se colocaram à disposição das famílias, estudantes e dos professores, porém houve quebra das regras de convivência social. O aplicativo se tornou uma ferramenta inconveniente e alguns participantes declararam que a vida pessoal se entrelaçou com a profissional, o que levou muitos a exaustão.

A participante P12 relatou - “houve a mistura da vida pessoal com a profissional”. A forma como ocorreu a mudança no fazer pedagógico foi muito brusca, porém necessária. Foi um período de incertezas, onde os processos foram acontecendo a partir do empirismo. Para Araújo (2020, p. 3) “É necessário ficarmos atentos para que o trabalho remoto não impacte o tempo livre do trabalhador. A realidade tem mostrado que o trabalho remoto na educação tem contribuído para romper as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de vida”.

Enfim, as mudanças foram necessárias e acontecendo no cotidiano escolar. Os pedagogos, bem como, os professores se reinventaram e dentro de suas possibilidades foram concretizando o seu trabalho, buscando contribuir no coletivo.

Na categoria práticas cotidianas, os elementos desatacados como busca ativa, comunicação, conselho de classe, organização do trabalho pedagógico e os atendimentos em relação aos estudantes, professores e a família são atuações do pedagogo intensificadas pela pandemia no modo de fazer. Em um primeiro momento foram acontecendo e se

¹⁵ O Programa Bolsa Família realiza transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza extrema em todo o País. Para ser escrito no programa o cidadão precisa preencher critérios definidos. Disponível em <https://www.sees.df.gov.br/bolsa-familia>. Acesso em 18/01/2021.

autoalimentado a partir da resolução das situações vivenciadas. Martins (2009, p. 23) “A prática já não é mais guiada pela teoria, a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos.

Neste novo processo a prática está alicerçada em incertezas, porém é a partir do embasamento teórico que poderá ser reelaborada e reescrita, oportunizando um novo momento criativo. Embora, os pedagogos demonstrem clareza em relação ao trabalho pedagógico, duas ações elencadas dentro da categoria prática pedagógica, não correspondem aos procedimentos: mediação de conflitos e substituição de professores.

A participante P18 relata que entre as suas principais funções está a “mediação de conflitos”. Entretanto, a ação apontada não condiz com as funções descritas nos últimos três editais de concurso, documento que regulamenta as práticas do profissional.

O trabalho de orientação ao professor, acompanhamento de estudantes, pensar e organizar as práticas pedagógicas ficam comprometidas, quando o pedagogo deixa seus afazeres para realizar orientação e a mediação de conflitos. Ele acaba sobrecarregado devido à falta de atuação do diretor auxiliar, inclusive contemplada no regimento escolar que normatiza todas as práticas no interior da escola. Segundo a Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná – SEED/PR (2021), o papel do diretor auxiliar é:

“[...] participar com a Equipe Pedagógica e professores, na construção de estratégias de cunho pedagógico para superação de todas as formas de violências, discriminação, preconceito e exclusão social, atendendo às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e legislação vigente” SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED/PR, 2021, p.20).

A fala da pedagoga remete ao trabalho de inspeção escolar, atividade que era realizada pelo profissional com concurso específico, porém deixou de existir a partir da LDB 9394/96 e na Rede Estadual de Educação a partir do Plano de Cargo Carreira em 2004.

O segundo elemento apresentado que não corresponde ao trabalho do pedagogo é suprir faltas de professores, seja por atestado médico ou outra situação de ausência. Foi destacado pela participante P13 “O que se torna mais difícil é trabalhar com a falta de professores e ter de substituir para garantir o dia letivo”, a situação elencada descaracteriza o trabalho do profissional e recai sobre a situação elencada acima, quando está atuando em atividades que não correspondem a sua prática cotidiana, atividades de sua alçada deixam de ser realizadas.

Os documentos normativos para a função de pedagogo, o regimento interno e os editais dos últimos três concursos, realizados nos últimos dezessete anos, nenhum menciona a prática da docência, quando o profissional exerce a função de pedagogo.

Quando obrigado a suprir professor em sala de aula, pela ausência do mesmo, o pedagogo realiza a chamada na turma fazendo lançamentos das presenças dos estudantes no Livro de Registro de Classe Online (RCO), contabilizando aulas aferidas a turma, o que na prática não aconteceu, porém são gerados dados estatísticos favoráveis, contabilizando aula para a turma.

Pimenta (1995, p.177) afirma “[...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turmas numerosas, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los)”. A situação exposta refere-se há vinte e cinco anos atrás, porém a situação se mantém nos dias atuais. A situação foi retratada na pesquisa pelas participantes P10, P12, P13 e P17:

P10: [...] atender turmas sem professo [...].

P12: [...]suprir a faltas de professores [...].

P13: *O que se torna mais difícil é trabalhar com a falta de professores e ter de "substituir" e garantir o dia letivo”.*

P17: *Resolver a falta de professor diariamente [...].*

O relato das pedagogas em relação ao atendimento das turmas atende a Orientação Conjunta da SEED/PR n.º 10/2021 que dispõe sobre o atendimento quando ocorrer a falta do professor, explicitando que:

“o pedagogo da instituição de ensino, responsável pela turma, deverá organizar o atendimento dos estudantes por meio das aulas e atividades disponibilizadas no Livro Registro de Classe Online - LRCO, bem como os registros de frequência, avaliação e recuperação de estudos (caso seja necessário)”.

A Orientação Conjunta regulamentou a prática que acontece há muito tempo nos colégios, entretanto o pedagogo compreendendo a sua função, que no caso não é à docência, sempre se recusou a exercer esse papel, pois não é o especialista dentro da área do conhecimento, porém dos processos de ensino e aprendizagem.

O documento descaracteriza a função do pedagogo e sobrecarrega o seu trabalho com atividades que extrapolam ao seu fazer pedagógico. Diante de infinitas tarefas muitas ações que devem ser efetivadas deixam de ser realizadas, pois o tempo de trabalho se divide entre atender turmas sem professor e resgatar estudantes ausentes. É preciso que o pedagogo tenha clareza de suas atribuições e argumentos para respaldar as suas ações.

A pandemia do Covid -19 desestruturou conceitos, métodos e ações que estavam amalgamadas dentro do contexto educacional, porém os profissionais em um primeiro momento se perceberam perdidos, no desenrolar da situação foram construindo e reconstruindo práticas, tornando possível o fazer pedagógico.

Muitos documentos orientadores foram elaborados pela SEED-PR para dar suporte no novo fazer a educação. A tecnologia permeou o caminho, porém foi o comprometimento dos professores e pedagogos que fizeram a diferença.

Aconteceram reuniões em forma de *lives* para a orientação de como conduzir o processo, porém neste momento não foram oferecidas formações continuadas aos pedagogos com caráter teórico e prático afim de fortalecer os processos, tema que será abordado na sequência.

5.2 RELAÇÃO TEORIA E A PRÁTICA

Na categoria **RELAÇÃO TEORIA** e a **PRÁTICA**, buscou-se compreender como o pedagogo da Rede Estadual de Educação do Paraná, articula os conhecimentos profissionais empregados na consolidação do trabalho pedagógico.

O trabalho do pedagogo na escola pública, e principalmente no período pandêmico, foi marcado por mudanças nunca pensadas, o conhecimento sobre o seu próprio trabalho tornou-se indispensável para organizar e fazer acontecer os processos educacionais.

Entretanto, compreender as relações que são estabelecidas no contexto diário do pedagogo é um delinear complexo que envolve diferentes relações, conhecimentos e pré-disposição para novo. Corroboramos com Houssaye (2004, p.10) ao defini-lo como profissional teórico e prático na educação.

O Pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e prática a partir de sua própria ação. Contudo, o Pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Será considerado Pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação.

É necessário que o pedagogo conheça os saberes que fundamentam o seu fazer pedagógico, pois são eles que darão suporte ao seu trabalho. Quando o profissional tem clareza das suas funções e o impacto na coletividade da escola, ele deixa de realizar atividades que não são de sua competência.

Muitas são as possibilidades para que a prática e a teoria do pedagogo se efetivem, dentre elas a organização e o planejamento de ações, conhecimento das funções partir da

legislação que embasa o trabalho, como também sempre estar buscando novos conhecimentos, pois é a partir do conhecimento que será possível realizar a transposição didática. Corrobora-se com Silva (2017) ao descrever sobre a importância da formação permanente e o pensamento científico para desvelar as contradições das práticas pedagógicas.

Ao considerar a importância do trabalho do pedagogo diante das diferentes demandas, os participantes da pesquisa relataram algumas de suas atribuições, as quais articulam a teoria e a prática em seu cotidiano.

P17: Acompanhamento pedagógico de todos os professores; organização de todo trabalho pedagógico da escola como RCO, Conselhos de classe (pré conselho, conselho e pós conselho), atividades extra classe, Regimento e PPP.

P13: Desenvolvemos o acompanhamento das horas atividades e também o trabalho do professor em sala de aula.

O acompanhamento pedagógico realizado pelo pedagogo aos professores se constitui um conjunto de ações que exige do profissional conhecimento teórico e experiência prática. À medida que ele passa a ter uma visão crítica do seu próprio papel, consegue perceber a complexidade do trabalho e a necessidade de respaldo para exercer a sua função.

Foram elencadas pelas participantes algumas de suas atribuições como o acompanhamento da hora atividade, elaboração e aplicação do plano de trabalho docente (PTD¹⁶), verificação do Registro de Classe Online (RCO), a organização e participação do Conselho de Classe, bem como a documentação escolar.

O momento de hora atividade é garantida pela Lei Complementar n.º 130/2004 no art. 4 “[...] tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva”. A partir da legislação, o tempo dedicado a hora-atividade corresponde a 20% da jornada do trabalho do professor, deve ser realizada no estabelecimento de ensino com apoio do pedagogo, pois é o momento de reflexão sobre a prática, destinada aos estudos, planejamento de atividades pedagógicas, correções de atividades entre outros afazeres.

A hora atividade é momento propício para prática coletiva e reflexiva. A organização desse momento cabe ao pedagogo, seguindo a grade horária da instituição, no intuito de garantir o trabalho coletivo entre os pares. Assim, ele elabora um cronograma semanal para o acompanhamento dos professores de acordo com as áreas do conhecimento.

¹⁶ Na rede estadual de educação do Paraná, o planejamento do professor é denominado de Plano de Trabalho Docente (PTD).

Esse momento se constitui uma forma eficiente para a formação continuada, porque os professores das áreas afins estão reunidos, o que oportuniza também trocas de experiências. Corroboramos com Garrido (2005, p.11) “nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional”.

A hora atividade, uma conquista profissional, entretanto não é disponibilizada ao pedagogo, o qual não dispõe de um momento dentro do ambiente escolar para dedicar-se aos estudos. É uma situação contraditória, pois precisa de conhecimentos para mediar as práticas pedagógicas.

O Plano de Trabalho Docente (PTD) é um documento elaborado pelo professor com a intenção de organizar o ensino-aprendizagem em sala de aula. É indispensável, pois possibilita a reflexão sobre as suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Para a elaboração do mesmo é preciso considerar os documentos que fundamentam as suas ações e trazem as concepções para fundamentar a prática.

Os documentos orientadores para esse trabalho na Rede Estadual de Educação são: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular da disciplina. Muitos professores não têm o conhecimento sobre esse referencial e acabam utilizando o livro didático na elaboração do PTD.

A orientação de como organizar, fundamentar e realizar escolhas para compor o PTD são de competência do pedagogo, que por vez é o profissional que conhece os métodos e as técnicas que melhor cabem em cada situação. Permeado pela reflexão na realização da transposição didática é um processo de reflexão a partir da realidade de cada escola. Vasconcellos, 2006, p.11 “A reflexão, portanto, é uma mediação no processo de transformação. Digamos assim, ela pode agir através do sujeito”.

A SEED implantou junto ao RCO¹⁷ planejamentos elaborados de todas as áreas do conhecimento, o planejamento está pronto distribuídos por aulas em sequências, o professor também conta com o encaminhamento, vídeos, exercícios e outros.

“os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta *on-line*, é possível encontrar *links* para videoaulas, *slides* e listas de exercícios, que podem ser

¹⁷ O Registro de Classe Online (RCO) é um *software* que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas acesso em 23/01/2022.

editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. Está disponível para o professor, ainda, um espaço para avaliar cada aula dada¹⁸(SEED, 2021)”.

Na pesquisa os pedagogos não fizeram observações a respeito dessa nova organização da mantenedora, entretanto o PTD foi citado por muitos como uma ação pedagógica junto aos docentes. Quando a elaboração do PTD é feita por técnicos, sem considerar a real necessidade de cada escola, o trabalho de pensar sobre, discutir no coletivo se perde, o professor se torna um aplicador de modelos prontos e o pedagogo o fiscalizador do processo. O planejamento não deve ser descontextualizado da realidade dos sujeitos da prática social, este é um instrumento de reflexão e de construção de espaços educativos de qualidade a todos.

Para Souza (2005) o planejamento é um dos elementos que compõem a especificidade do trabalho pedagógico, juntamente com o currículo e a avaliação. É difícil compreender um modelo de educação desarticulado do planejamento, questiona-se qual a concepção avaliativa aplicada? Evidencia-se um modelo educacional aplicado na década de 1970, onde o papel do pedagogo era de supervisionar.

A documentação escolar abrange todos os documentos que dão valor legal e respaldam as ações da escola. Destacam-se a Proposta Curricular, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Relatório Final. Existe um compartilhamento de guarda e organização dos mesmo entre a secretaria da escola e a equipe pedagógica. Nesse estudo será tratado sobre os documentos que embasam as ações do pedagogo no desenvolvimento de suas atividades.

O Projeto Político-Pedagógico é o caminho para a efetivação das ações pedagógicas, portanto, um documento que organiza as atividades, constituindo-se como mediador de decisões, de condução ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se situa como um retrato da memória histórica construída, em um registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

Para Vila e Santos (2014, p. 16) “O Projeto Político-Pedagógico é o norte para a definição do papel do pedagogo na escola, que conduzirá as ações por meio da organização coletiva, partindo dos princípios da democratização e apoiando-se em referencial teórico”. O caráter coletivo do documento remete ao compromisso de todos os envolvidos no processo educacional para uma educação de qualidade, pois sustenta as práticas tendo como respaldo o

¹⁸ Página da internet SEED/PR disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em 20/11/2021.

referencial teórico que balizou a sua construção que também aborda as características da comunidade, a partir das manifestações da cultura escolar.

Com todo esse leque de informações o pedagogo tem condições de traçar ações em conjunto com os docentes, buscando superar as fragilidades pedagógicas, pois o documento é ápice da relação entre a teoria e prática.

O regimento escolar é outro documento que respalda o trabalho na escola, pois assegura o cumprimento das funções de cada membro. Hasse (2014), em seus estudos sobre o regimento escolar explica que ao realizar as ações que partem do mesmo, está se garantido o direito à educação de qualidade e cumprindo da função social da escola, que é a de promover o acesso ao conhecimento historicamente construído.

O PPP e o regimento escolar direcionam o trabalho prático e teórico na escola, a elaboração perpassa pelo pedagogo na articulação dos processos de construção e sistematização, considerando a gestão democrática da escola pública. É a partir do respaldo legal dos mesmos que outros documentos de organização do trabalho pedagógico são elaboradas como Plano de Ação, PTD, Conselho de Classe e registros no RCO.

Para Hegeto, Dias e Almeida (2020) é imprescindível o trabalho do pedagogo na mediação das relações estabelecidas na escola, consideram a formação inicial e continuada como possibilidade para a reflexão e ressignificação das práticas.

Assim, dentro deste descritor foi possível constatar a importância da teoria na construção da prática cotidiana, pois o pedagogo é responsável por inúmeras atribuições que exigem conhecimento teórico, além de realizar a mediação na prática escolar.

Também, as atribuições dos pedagogos passaram por mudanças significativas no período pandêmico, o que requer maior sensibilidade para lidar com as situações latentes e comprometimento com as novas aprendizagens. Nesta perspectiva o próximo descritor a ser analisado trata das mudanças frente as tecnologias.

5.3 TECNOLOGIAS: AS MUDANÇAS NO FAZER PEDAGÓGICO

As transformações ocorridas no mundo pela evolução científica, tecnológica e a globalização tornaram o trabalho no interior das escolas um grande desafio ao longo das últimas décadas para professores e pedagogos. Recentemente, com a pandemia, mudanças no modo de pensar e de agir sobre o trabalho pedagógico tomaram os profissionais da educação diante de processo incertos. As mudanças afetaram o fazer do pedagogo, foram pontuadas pelos participantes da pesquisa, emergindo a categoria denominada TECNOLOGIAS.

A tecnologia se caracteriza por ser uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, pois articula o uso das ferramentas nos processos pedagógicos, pode ser considerada como um recurso que possibilita a agilidade na mediação pedagógica. Perrenoud (2001), considera que uma das competências para o profissional da educação é saber utilizar a tecnologia.

Para Brito (2010, p. 173) “[...] as tecnologias aplicadas à educação, pode se dizer que estamos nos remetendo a todos os instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem e que podemos denominar as tecnologias educacionais”. A pesquisadora salienta que se refere a todos os recursos tecnológicos utilizados com os alunos, que vão desde a exposição oral ao uso do computador e os dispositivos ligados ao mundo do conhecimento.

A tecnologia no processo educacional não é um aporte novo, o governo federal, em abril de 1997, implantou no Brasil o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), visando proporcionar o acesso e o uso da tecnologia nas escolas. Porém foi no período da pandemia da Covid-19 que ocorreu a necessidade efetiva do fortalecimento da tecnologia no ambiente escolar. Diante de um cenário de mudanças e de incertezas, o pedagogo foi encaminhando o trabalho pedagógico a partir das orientados da SEED.

Na pesquisa realizada junto aos pedagogos as ferramentas tecnológicas mais citadas foram: Aula Paraná, Meet, RCO, Google Classroom, lives, SERE e Power BI. Algumas plataformas eram usadas pelos profissionais antes da pandemia como o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Conforme Oliveira e Breda (2013, p. 6) o sistema “[...] permite a emissão de documentos padronizados dos estudantes e relatórios referentes a dados processados, integradas as áreas designadas como registro escolar [...]”. O sistema é puramente estatísticos e possibilita diferentes análises a partir de notas e frequência escolar.

Entretanto novas ferramentas foram incorporadas na rotina de trabalho do pedagogo, como é possível perceber nos relatos:

P1: O trabalho pedagógico voltou-se para trabalhos técnicos de informática, problemas de acesso as ferramentas e técnicos no desenvolvimento dos aplicativos.

P2: Além do trabalho com o aplicativo WhatsApp, aprendizado efetivo de algumas funções de tecnologias que não se trabalhava anteriormente

.P3: Em virtude de as aulas não serem em sistema presencial, houve a necessidade de uma reformulação, além da reorganização por meio da plataforma digital Google Classroom, Meets, Aula Paraná e TV aberta.

O Registro de Classe *Online* (RCO) foi implantado para substituir os registros realizados nos “livros de chamada” na versão impressa. O sistema permite aos docentes lançar faltas, notas e conteúdos, funciona integrado ao SERE, ou seja, ao final do trimestre letivo o pedagogo realiza a vistoria nos dados lançados. Os mesmos estando de acordo com os protocolos, os dados são migrados para o sistema SERE e seguem para gerar os relatórios para análises.

Torres, Silva, Santos Sartori e Tenório (2020, p.7) “A tecnologia possibilita o gerenciamento de atividades delegadas à escola de forma mais ágil, e o RCO, na prática, auxilia no preenchimento das informações referentes ao registro descritivo do conteúdo pedagógico trabalhado em sala de aula”. O sistema trouxe maior agilidade no trabalho do pedagogo, pois a conferência e a organização dos registros de frequências, notas, avaliações e recuperações sempre foi de sua responsabilidade. Também no período pandêmico, mesmo com as aulas remotas, foi possível acompanhar os estudantes sem participações nas aulas e tomar postura frente a situação.

Para orientar o trabalho pedagógico na pandemia, a SEED lançou a Resolução n.º 1.016/2020, expõe sobre a responsabilidade da mantenedora em ofertar as atividades não presenciais para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Define atividades não presenciais como:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. (SEED, 2020).

Na adaptação e buscando atender os professores e estudantes foi implantada a Aula Paraná, distinguir-se por ser um aplicativo que disponibiliza os conteúdos curriculares que podem ser acessados via *YouTube* e também em canais de televisão aberta. Para a interação nesse modelo de aulas remotas entre professor e aluno foi utilizado o *Google Classroom*, de forma remota o professor postava atividades, conteúdos, avaliações e materiais complementares para os estudantes e também com a possibilidade de mediar o processo com mensagens e mesmo tirar dúvidas.

Para o desenvolvimento desse processo o trabalho se intensificou, pois o pedagogo participava de todas as salas e disciplinas sob sua coordenação, o que exigiu além do conhecimento técnico, a reestruturação do próprio pensamento, ou seja, a compreensão da complexidade que envolve a reconstrução da prática. De acordo com Antunes (2008, p.7)

“Conceber a realidade de forma complexa exige uma interpretação que contemple as dimensões antagônicas e ambivalentes, sem, contudo, desconsiderar a multidimensionalidade do real”.

A realidade apresentada dentro do contexto educacional pesquisado, remete a diversidade, demonstrando a desigualdade nos sujeitos envolvidos no processo, seja por condições de acesso aos recursos e mesmo de conhecimento técnico e pedagógico. Repensar as ações a partir de um novo modo de fazer exige conhecimento o que pode ser garantido com a formação continuada.

Em relação as formações continuadas para o trabalho remoto e o uso das tecnologias implantadas pela SEED, constatou-se na fala dos participantes que não ocorreram cursos sistematizados de capacitação, pode-se observar orientações sobre como encaminhar o trabalho. Para P2 “Especificamente para pedagogia não, porém houve o *webinar*¹⁹ e a participante P3 “através das tutorias semanais, a demanda era sempre revisitada e analisada.

É possível observar na fala das duas participantes que foram realizadas orientações para o direcionamento do trabalho, o uso dos recursos tecnológicos fora utilizado para suprir os encaminhamentos que já aconteciam com a visita dos tutores nos colégios de forma presencial. Corroboramos com Santos e Lima (2020, p. 2) “Não podemos desperceber que o contexto do emergente ensino *online* apresenta especificidades que demandam cuidados, especialmente para se evitar a mera transposição didática de práticas pedagógicas presenciais para o espaço virtual de aprendizagem”.

É importante considerar que o repasse de informações e as orientações técnicas, apresentam um caráter específico, para encaminhar o trabalho pedagógico é imprescindível a continuidade da ação, efetivando formações continuadas para uso dos recursos tecnológicos, os quais foram implantadas pela mantenedora.

O trabalho do pedagogo antes da pandemia do Covid-19, já estava passando por mudanças com a inserção de sistemas online como por exemplo Livro Registro de Classe *Online* (LRCO). Houve aumento considerável de trabalho que são relatados pelos participantes:

P17: *Acúmulo de funções, carga horária muito maior que a carga horária de trabalho em razão de que o trabalho era todo individualizado aos estudantes e*

¹⁹ Webinar é um seminário online em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via chat. As principais plataformas de Webinário são Youtube Live, WebinarJam e GoToWebinar. Disponível em <https://resultadosdigitais.com.br/blog/webinar/>. Acesso em 21/11/2021.

pais via telefone, WhatsApp, Meet. Tudo com meus equipamentos e recursos. P5: O trabalho remoto e toda a logística referente as ações que envolvem a relação ensino e aprendizagem e uso de inúmeros recursos midiáticos.

Dentro de todo esse aparato tecnológico que submergiu nos espaços escolares, mudando as relações sociais e a cultura escolar, o trabalho do pedagogo foi acrescido de novas formas e modelos, em muitas situações o mesmo não conseguia se quer compreender o padrão em funcionamento. Outro ponto destacado foi em relação o uso dos próprios aparelhos tecnológicos.

Todas as transformações que ocorreram no trabalho pedagógico, o qual passou a ser muito mais técnico, o isolamento social, insegurança em relação a sua vida e de seus familiares acabou levando muitos profissionais a sentirem-se adoentados. Muitos relataram que gostariam que tivesse mais diálogos, pois gostariam de ser ouvidos nesse processo todo. Outros dizem ter realizado trabalho de assistente social e de psicólogos ao ouvirem os pais e responsáveis sobre as suas demandas que extrapolam o processo de ensino e aprendizagem, entretanto interferem muito no processo. As ferramentas utilizadas foram importantes para o momento pandêmico, pois permitiram que os estudantes continuassem com o vínculo com a aprendizagem, entretanto utilizá-las como mecanismo de controle, burocrático e sem reflexão dissolve com toda a autonomia pedagógica do pedagogo.

Considerar o processo de aprendizagem como uma linha reta é desconsiderar a diversidade dos atores, os agentes e os meios do processo educativo. Candau (1996, p. 152), “[...] temos de estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”.

O trabalho do pedagogo não pode permear somente pelo fazer técnico, mesmo dentro do modelo remoto, cabe a reflexão, o olhar para o professor e o aluno considerando toda a diferença e a diversidade que os torna humano. A formação continuada pode constituir-se um elemento importante para transposição e emancipação, rompendo com os modelos e os reconstruindo.

As tecnologias são importantes ferramentas para subsidiar o trabalho pedagógico, porém devem ser compreendidas pelos sujeitos que farão o uso, pois simplesmente implementar não torna efetivo. O profissional precisa fazer a reelaboração dentro da própria prática com criatividade e criticidade, desta forma a formação continuada se torna um grande aliado nesse processo.

A importância da formação continuada e como acontece na Rede Estadual de Educação é o próximo tópico a ser discutido.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO

Na categoria FORMAÇÃO CONTINUADA, na análise serão considerados os cursos ocorridos no espaço escolar e ofertados pela mantenedora, na modalidade presencial ou *online*. Na pesquisa foi solicitado que descrevessem as formações ocorridas ao longo dos últimos seis anos.

Para Imbernón (2009, p.49) “[...] a formação continuada deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional potencializando um trabalho colaborativo que possa mudar a prática.” A formação continuada deve considerar os aspectos subjetivos, os conhecimentos profissionais e a dimensão institucional, pois contribui para o desenvolvimento profissional, fortalecendo as capacidades reflexivas sobre a própria prática.

Os participantes da pesquisa, em sua grande maioria 88,9%, declararam ter participado de formação continuada nos últimos seis anos. De acordo com P13: “Todas as formações para pedagogas somos obrigadas a fazer, é encaminhamento para o trabalho pedagógico.”

Assim, foi organizada uma tabela com os modelos de formações elencados pelos participantes da pesquisa. É preciso esclarecer que cada participante citou quantas eventos formativos participou, no período entre 2015 a 2021. Os cursos realizados estão identificados na tabela 2:

Tabela 2 – Participações em Formações Continuadas entre 2015-2021

Identificação do curso	Carga Horária	Participantes
Semana de Estudos Pedagógicos	8h	8
Formação em Ação	40h	4
Equipe Multidisciplinar	60h	3
GTR	40h	2
Conectados 2. O	-----	3
Reuniões de tutoria	-----	7
Metodologias Ativas	-----	1
Instruções para o uso de ferramentas	-----	1

FONTE: Carvalho, 2022.

Em relação aos cursos de formação continuada ofertados aos pedagogos pela SEED para sustentação do trabalho pedagógico no período da pandemia, todos os pesquisados citaram a “Semana Pedagógica”. É ofertada na Rede Estadual em dois momentos, sendo no início do ano letivo e o segundo após a recessão de julho, destinada para todos os funcionários.

Atende a um modelo institucionalizado para todas as unidades de ensino e quem direciona a formação é o pedagogo, porém não há uma formação antecipada para discussões acerca dos melhores encaminhamentos dentro da realidade de cada escola, sendo os materiais a serem aplicados disponibilizados no site da mantenedora.

Lima e Aguiar (2015, p.141) ao descreverem sobre a importância de ofertar ao formador a oportunidade de buscar novos conhecimentos no intuito de fortalecer a sua prática, “[...]compreendermos a pessoa do formador como um agente essencial no processo de (re)significação, (re)configuração e (re)conceitualização da formação continuada [...]”.

Tratar um espaço tão importante de formação continuada sem considerar as reais necessidades de cada comunidade escolar, descaracteriza esse momento que poderia ser transformador. Breckenfeld, Guiraud e Romanowskia (2009 p. 3621) “[...] a formação continuada poderá se tornar um sólido subsídio aos educadores, de maneira que tenham condições de transformar e rever sua prática, investigando, diagnosticando e compreendendo os processos pedagógicos.

Na pesquisa quando indagado aos pedagogos, sobre o que seria importante na formação continuada que auxiliasse em sua prática, a representante P9 declarou que “Formações que forneçam subsídios antecipado as mudanças a serem implementadas (ações inovadoras)”.

Diante desta fala, pode-se considerar que é necessário fortalecer os pedagogos antecipadamente com os temas a serem desenvolvidos no momento da formação, pois os mesmos partem da mantenedora. O profissional precisa de subsídio teórico e prático para que possa alcançar transformações didático-pedagógicas qualitativas, induzindo à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A Formação em Ação foi um modelo de formação continuada desenvolvido na Rede Estadual de Educação sob duas vertentes pedagógicas e conceitual. A primeira começou a ser desenvolvida no governo de Roberto Requião e segunda em um modelo mais tecnológico na atual gestão.

Na primeira implantação era realizada em colégios estaduais polos, os quais agregavam unidades próximas. Os conteúdos eram desenvolvidos no modelo de oficinas, abrangiam componentes curriculares específicos de cada regionalidade e disponibilizados aos cursistas a partir de uma lista pré-estabelecida. As oficinas eram organizadas pelos pedagogos dos Setores e aplicadas por professores e pedagogos convidados. O pedagogo realizava a inscrição de acordo com as suas necessidades formativas ou temas que considerasse relevante para a sua prática pedagógica.

Nesse modelo a formação continuada é concebida como uma proposta de aperfeiçoamento, um espaço coletivo de produção de conhecimento pedagógico e de reflexão crítica sobre a própria prática que, associada à teoria, compõe um todo dinâmico.

É prudente destacar que o Formação em Ação, nesta primeira fase foi uma das formas de capacitações mais abrangente e democrática no sentido de oportunizar a qualificação a partir da própria autorreflexão do participante da oficina, pois ele precisava pensar sobre a sua escolha e a necessidade da mesma para a sua prática.

O Programa Formação em Ação corresponde ao que Marcelo (2008) e Dyck e Brito (2017) descrevem como “orientação social-reconstrucionista”, pois há uma relação estreita com a teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino. O principal objetivo incide sobre a transformação das concepções dos profissionais pautados pela indagação e a reflexão.

Na atual gestão a Formação em Ação, foi realizada na modalidade *online* com 40 horas de duração, destinada para todos os funcionários da Rede Estadual, porém cada profissional poderia se inscrever segundo a sua disciplina de concurso. O pedagogo poderia participar como cursista e se inscrever como formador (Edital n.º 14/2020 DG/SEED).

Para ser formador era necessário participar de um processo seletivo classificatório, ter disponibilidade de horário em turno diferente do seu trabalho na Rede Estadual de Ensino para realizar a formação semanalmente e também dar suporte aos cursistas.

Nas repostas dos participantes da pesquisa 4 pedagogas dizem ter realizado o curso Formação em Ação. Já P17 relata ter participado da formação, porém não concluiu, “Formação em Ação, porém idêntico aos repasses dos tutores. Comecei e parei, pois foi difícil conciliar tempo para tudo.”

O material para o curso é desenvolvido por professores e pedagogos da Rede Estadual de Educação que atuam nas equipes técnico-pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Os profissionais participantes poderão escolher sobre os temas abordados no Curso são: Metodologias Ativas, Recursos Educacionais Digitais, Projeto

de Vida, Observação de sala de aula e acompanhamento da Hora Atividade, Pedagogo Formador, Educação Especial, Pensamento Computacional, Programação ETI, Avaliação para a aprendizagem, Gestão de Sala de Aula, Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio²⁰.

Os participantes podem escolher até dois tópicos entre os destacados, entretanto no site onde foi disponibilizada a informação não há diferenciação entre os temas para os professores e aos pedagogos, referem-se aos cursos que serão ofertados para o ano de 2022.

O curso citado da “Equipe Multidisciplinar”, proporciona o desenvolvimento de ações afirmativas fortalecendo a história, a cultura e a religiosidade em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Buscando refletir sobre os processos de exclusão, racismo e preconceito vivenciados por negras/os, indígenas, quilombolas.

As equipes foram constituídas e implementadas na Rede Estadual a partir da Instrução da SUED n.º 17/2006. A mesma atendeu as exigências legais da Lei n.º 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e a Deliberação n.º 04/06 CEE, que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante da legislação foi organizado em cada colégio grupos de profissionais composto por todos os segmentos para compor a Equipe Multifuncional, ficando a cargo da mantenedora “[...] promover cursos, seminários e oficinas para qualificar os educadores no que diz respeito à temática em questão” (INSTRUÇÃO 17/2006).

A formação para a Equipe Multidisciplinar compreende ações teóricas e práticas, pois cada grupo deve elaborar um plano de atuação durante o ano letivo, no intuito de buscar possíveis soluções para os conflitos que permeiam o cotidiano da escola visando a educação e inclusiva.

Esse modelo de formação é importante que aconteça nos colégios, pois desenvolve práticas reflexivas a partir da real necessidade do coletivo escolar, os profissionais que participam recebem fundamentação teórica sobre o tema para depois organizar situações de formações e aplicar no ambiente escolar.

O Grupo de Trabalho em Rede (GTR), é uma das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que aconteceu em parceria com universidades públicas e privadas com objetivos:

²⁰ Os dados foram retirados do site https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Denominado Escola Digital. O acesso ocorreu em 26/01/2022.

- articular o referencial teórico com as propostas de ações apresentadas no projeto de intervenção pedagógica e na produção didático-pedagógica;
- contribuir para o aperfeiçoamento dos professores da rede, mediante estudo das proposições dos professores PDE;
- propiciar aos participantes do GTR o redimensionamento da prática pedagógica, a partir das intervenções do professor PDE e de suas produções;
- viabilizar mais um espaço de estudo e discussão do projeto de intervenção pedagógica, da produção didático-pedagógica e da implementação do projeto na escola;
- permitir as colaborações do professor da rede nas elaborações do professor PDE, de modo a redimensionar o quadro teórico-metodológico adotado, bem como as ações previstas inicialmente, de maneira que o projeto do professor PDE possa encontrar sustentação na prática pedagógica (SEED, 2010).

O PDE é um programa de formação continuada diferenciado, pois contempla a formação teórica, que o professor realiza na universidade e prática com a aplicação nos grupos de professores nas escolas, além da produção de material didático. Também ocorre o acompanhamento em rede, com dois anos de duração e para realização dos estudos o professor afastava-se com licença remunerada.

O PDE foi instituído pela Lei Complementar n.º 103/2004 e implementado inicialmente pelo Decreto n.º 4.482/2005. Em 2010, porém houve alguns ajustes e o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar n.º 130/2010, tornando-se uma política de estado para a formação continuada dos professores e pedagogos. (PARANÁ, 2014). O Programa já descrito com minúcias no capítulo III sobre Formação Continuada do Pedagogo Escolar.

Foi constatado nas análises dos dados, que nenhum participante citou o PDE diretamente como curso de formação continuada, pois não foram iniciadas turmas novas, no recorte histórico deste estudo que compreende os anos de 2015 a 2021. O governo fez fomento de lançar novas turmas a partir de fevereiro de 2022.

Conectados 2.0 foi um programa desenvolvido a partir do Plano de Metas do Governo do Estado do Paraná (2015-2018). Foi implantado e desenvolvido, em 2016, em setenta escolas do Estado do Paraná. De acordo com Brandalise (2019), o objetivo era de ampliar o acesso aos recursos tecnológicos nos diferentes ambientes da escola, para além dos laboratórios de informática e oportunizando a formação de profissionais para uso pedagógico de recursos digitais.

A Tutoria Pedagógica, outro tópico citado pelos participantes na visão da SEED corresponde a um programa de formação continuada destinada aos pedagogos e diretores, com o objetivo de aprimorar e proporcionar subsídios para melhorar a qualidade do ensino.

Os encontros com os tutores são realizados semanalmente, entretanto os participantes da pesquisa não consideram esses encontros como momentos formativos, pois as práticas elencadas se fundamentam em cobranças por índices de acessos dos estudantes as plataformas utilizadas pela mantenedora. De acordo com as respostas de P8: “Apenas reuniões com a tutoria para verificação de dados. Cobranças de números e estatísticas”; P11 “Reuniões via Meet” e P2 “Tutorias semanais e *lives* referentes as demandas do *Power BI*”.

O que foi elencado como formação continuada, referindo-se as reuniões com os tutores não correspondem as descrições elencadas pelos teóricos e pesquisadores. Entretanto, percebe-se que poderia ser um momento importante de formação continuada semanalmente, o que seria ideal, pois acontece dentro da prática social, envolve o coletivo de pedagogos de cada unidade escolar, os temas poderiam ser refletidos a partir de embasamento teórico e a partir das reflexões do grupo viabilizar as possíveis soluções para os problemas constados.

Neste momento se faz necessário retornar o conceito de formação continuada a partir de teóricos que defendem o modelo de profissionalização embasado na pesquisa da prática à luz das teorias. Desta forma, para Imbernón (2010) a formação deve partir da realidade e da necessidade, de forma coletiva com qualidade na prática formativa.

Nóvoa (1992) ao afirmar que a formação continuada deve ser alicerçada numa reflexão na prática e sobre a prática. É importante o pedagogo ter essa a compreensão, pois é a partir de sua prática no contexto escolar, no fazer cotidiano, que emergem as diferentes situações, refletindo sobre e buscando respaldo na teoria é possível superar os desafios e a fragmentação.

Entretanto é preciso compreender que a função do pedagogo ultrapassa o caráter de gestor dos processos pedagógicos, ele atua como formador dos professores na realidade da educação na Rede Estadual de Educação, assim também precisa distanciar-se em alguns momentos, para estabelecer outras relações e refletir acerca dos seus procedimentos. De acordo com Sacristán (1999, p.70) ao afirmar “[...] quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado”.

Quanto as “instruções para o uso das ferramentas”, também não se caracteriza como um curso de formação. Foram utilizadas reuniões via *Meet*, *lives* e também *Webinar*. Como descrito pelo participante P12 “Especificamente para pedagogia não, porém houve *webinar*”.

Contudo se confundiu com repasse de informações e instruções como sendo formação continuada.”

Outro curso citado foi o curso de “Metodologias Ativas”, exposto pelo participante P15: “Foi oferecido alguns cursos como instrução para saber como trabalhar com a ferramenta via *classroom* e metodologias ativas”.

Diante da reposta da P15, pode-se afirmar que instrução para o trabalho, não corresponde à formação continuada. A segunda situação é sobre o Classroom uma ferramenta que simula uma sala, porém virtual. As grandes ações dentro da mesma são elaboradas pelos professores, o trabalho do pedagogo é acompanhar os registros e acessos dos estudantes, porém necessita conhecer a plataforma para poder interagir.

Quanto ao curso de metodologias ativas foi apresentado pela SEED como uma estratégia de ensino com o objetivo de incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma. É importante ao pedagogo ter conhecimento sobre o mesmo, pois é sua atribuição conhecer e acompanhar as práticas desenvolvidos em sala de aula pelo professor.

Para Dyck e Brito (2017), quando aborda o tema formação continuada para o pedagogo, principalmente no que se refere as tecnologias há um “silêncio”, refletindo a pouca incidência de formação para os mesmos. Embora o tema seja bastante discutido nas redes de ensino.

É importante considerar que há equívocos em relação ao conceito de formação continuada, hora por parte do pedagogo como também em alguns programas pela mantenedora. Entretanto três formas de conduzir as formações merecem ser destacados como modelos: o PDE, GTR e o Formação em Ação.

O PDE por ser um programa constituído no Estado a partir da legislação, além de fazer a ponte da escola com a universidade o que é fundamental, pois agrega a prática social com os conhecimentos teóricos. Compreende-se que é na ação e na reflexão e na retomada da prática que pode ocorrer a transformação no contexto educacional.

Quanto ao GTR é um braço do PDE, com formações descentralizadas dentro das unidades escolares, com o coletivo reunido fortalecendo-se para subsidiar o trabalho do professor, porém esse modelo de formação não teve continuidade na gestão atual.

Formação em Ação agrega as concepções que dão subsídios ao fazer pedagógico a partir do uso de diferentes ferramentas tecnológicas. Entretanto é preciso considerar que o pedagogo precisa de tempo para estudar e refletir e planejar as suas ações.

E finalizando as reflexões sobre a formação continuada faz-se necessário expor sobre a Semana Pedagógica, é um momento cheio de possibilidades na escola para elaborar e reelaborar planos e metas, desenvolver o senso crítico e coletivo a partir de estudos e aprofundamentos teóricos, entretanto no modelo como acontece não agrega no coletivo, pois os temas são direcionados, desconsiderando a realidade de cada escola.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O objetivo dessa dissertação foi analisar as contribuições dos programas de formação continuada desenvolvidos nos últimos seis anos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) aos pedagogos do Núcleo de Curitiba, com vistas a elaboração de indicadores a diretrizes para um programa de formação continuada na perspectiva reflexiva.

A pesquisa demonstrou que ocorreram cursos de formação continuada aos pedagogos, entretanto faz-se necessário ponderar sobre os modelos adotados, considerando as necessidades de cada período histórico e administrativo. Desta forma as análises serão realizadas a partir dos objetivos que foram elencados.

Em relação aos objetivos específicos, considerando as atribuições dos pedagogos a partir dos documentos legais que embasam o seu trabalho na Rede Estadual de Educação do Paraná, constatou-se que ocorreram mudanças, principalmente em relação ao último edital de concurso no ano de 2013. As tarefas aumentaram no sentido do trabalho mais focado em levantamento de dados estatísticos e de controle.

É importante salientar que esse período corresponde aos últimos seis anos, a SEED implantou nas escolas o RCO e o SERP sistemas que são *online*. No período pandêmico o uso de novos recursos digitais fora implementado para dar continuidade ao trabalho do pedagogo, novos processos geram insegurança até que se obtenha o domínio.

O trabalho do pedagogo consiste em acompanhar diariamente os processos de ensino e aprendizagem, bem como, das avaliações internas da escola, ou mesmo de sistema, que demonstram os pontos de atenção que devem ser repensados. São ações pertinentes atribuídas ao profissional, porém no período pandêmico o acompanhamento efetivo nos procedimentos metodológicos ficou em segundo plano, sendo priorizado o acampamento da presença e o resgate de estudantes nas aulas, ou mesmo, se foram retiradas atividades impressas.

Os participantes da pesquisa enfatizaram que o resgate de estudantes evadidos da escola tornou-se uma das prioridades em seu trabalho, porém que demanda muito tempo em seu cotidiano. Assim, deixam de realizar atividades de acompanhamento pedagógico aos

professores e estudantes, o que seria a essência para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente a elevação dos índices.

Outra tarefa realizada pelo pedagogo que não constava em nenhum documento oficial, porém em algumas escolas já aconteciam é a substituição do professor ausente da sala de aula pelo pedagogo. Entretanto essa ação foi normatizada pela Orientação Conjunta da SEED/PR n.º 10/2021. A situação foi um ponto de destaque entre os participantes, pois quando estão em turmas substituído os docentes deixam de realizar outras tarefas que são de sua competência.

O segundo objetivo proposto foi verificar a percepção dos pedagogos sobre a formação continuada recebida pela SEED no atendimento as demandas do seu trabalho como formador na escola. No entendimento dos participantes da pesquisa a mantenedora ofereceu cursos de formações continuadas, porém é preciso esclarecer que para este estudo foi realizado um recorte histórico dos últimos seis anos, assim as formações descritas correspondem ao final da gestão do governador Beto Richa e dos três primeiros anos do governo de Ratinho Junior.

É importante salientar que as mudanças enquanto concepção no modelo de pensar a educação como empresa, se acentuaram na gestão do atual governador. Assim, a organização da escola, a distribuição de recursos financeiros e materiais, bem como a formação continuada. Mesmo os programas que permaneceram de uma gestão para outra, além da concepção filosófica e pedagógica, ocorreu a ênfase no uso dos recursos tecnológicos. Como: a Formação em Ação, Semana Pedagógica e PDE e também foi implantado a Tutoria Pedagógica.

A Formação em Ação curso semanal no modelo online, com tarefas a serem aplicadas no cotidiano dos pedagogos, semelhante aos encontros com os tutores nas reuniões semanais. Situação que acabou desestimulando muitos pedagogos de continuarem. Outro ponto para a desistência, foram as tarefas direcionadas no curso que precisavam ser aplicadas na prática escolar, e nem sempre era possível realizar as solicitações dentro do prazo previsto.

O modelo adotado no curso denominado Formação em Ação foi referente aos dois últimos anos, pois a constituição dessa formação ao ser implantado na Rede Estadual de Educação, quando implantado apresentava outro formato, descentralizado com formações no modelo de oficinas pedagógicas. Os formadores eram pedagogos que concluíram o PDE e profissionais que desenvolviam boas práticas nos colégios onde trabalhavam, sendo

convidados para realizar trocas, estudos, seminários e outras modalidades nos encontros com os pares.

O PDE, programa desenvolvido nas gestões anteriores considerado pelos pedagogos como a melhor modelo de formação, retira o profissional por um período de suas funções dedicando-se somente aos estudos, junto a uma universidade parceira do Programa. Esse modelo permite uma base sólida teórica, após os estudos e análise da realidade ocorre a elaboração de um projeto de intervenção aplicada na escola de origem do cursista, ou em outra dentro do núcleo regional que o mesmo pertence.

A Semana Pedagógica, formação que é realizada pelo pedagogo a partir de material planejado e elaborado por técnicos, disponibilizado pela SEED alguns dias antes e o pedagogo é o responsável por mediar as ações formativas na Semana Pedagógica junto aos professores, porém não é oportunizado para ele a preparação para realizar esse trabalho. Compete a equipe de profissionais dentro da instituição de viabilizar as melhores estratégias para desenvolver os processos formativos. Considera-se, então, a importância do investimento em formações continuada dentro de uma autorreflexiva e emancipatória.

É relevante considerar que a pesquisa foi realizada com pedagogos que desenvolvem seu trabalho em escolas públicas, os quais necessitam ter o melhor modelo de formação continuada, pois é o responsável pela formação continuada dos professores nas unidades escolares, evidencia-se a necessidade de repensar os modelos formativos para que realmente possam fazer diferença.

No relato dos pedagogos, ao serem indagados sobre as suas necessidades formativas foram elencados temas como: problemas contextualizado dentro do cotidiano, embasamento teórico e prático, trocas de experiências, abordagens relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do diálogo.

Os modelos formativos elencados pelos participantes retratam as considerações que foram tecidas neste estudo, porém quando solicitam diálogo é a expressão clara de que precisam ser ouvidos diante de suas necessidades enquanto trabalhadores da educação, e mais como formadores de formadores, ou seja, é um grito de socorro. Assim, nesse momento, é prudente refletir a luz das palavras de Freire (1987):

“o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este

poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se” (FREIRE, 1987, p. 52)

Diante das reflexões acerca da importância do diálogo na construção do sujeito e da constituição de sua prática social, foi evidenciado nas análises da pesquisa a partir dos relatos dos participantes quatro categorias Práticas Cotidianas, Teoria e Prática, Tecnologias e Formação Continuada.

A categoria Práticas Cotidianas – Com a pandemia do Covid-19 novas práticas no processo educacional foram estabelecidas devido a necessidade de manter o sistema educacional funcionando. As ações de acompanhamentos sistematizado com caráter pedagógico deixou de ser realizado, os processos foram balizados por orientações direcionadas ao uso de ferramentas tecnológicas, acesso ao sistema e o controle quantitativo. Neste período também houve a necessidade de interação com estuantes sem acesso as tecnologias, o pedagogo atuou sistematizando e organizando materiais e disponibilizando aos mesmos.

No retorno ao modelo presencial, não ocorreram mudanças qualitativas em relação ao trabalho pedagógico, porém houve a intensificação de ações no intuito de fortalecer nas escolas práticas de biossegurança em relação a pandemia, corroboramos com a pesquisadora Miliorini (2020, p.150) “Focar em funções técnicas ou em ações rotineiras e mecânicas para cumprir tarefas não atende a questões essencialmente pedagógicas que devem ser firmadas na escola, atitude de competência do pedagogo, como um especialista da educação”.

Dentro da categoria Teoria e Prática – de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no acompanhamento e orientação aos docentes e também no aprimorando dos seus próprios saberes, necessários para subsidiar decisões sobre as práticas pedagógicas.

A importância da teoria na construção da prática é indiscutível no trabalho do pedagogo escolar. Como já explanado a pandemia inverteu a lógica dos processos pedagógicos, neste momento as reflexões a partir de bases teóricas se tornam imprescindível para a reconstrução da prática.

Entretanto, essa relação tão fundamental não foi construída no ambiente escolar. A teoria foi reduzida a informações, momento tão fundamental para a compreensão dos problemas sociais e das mudanças ocorridas no fazer pedagógico.

Os pedagogos foram enfáticos em dizer que as práticas se modificaram, porém não se estabeleceu nesse contexto oportunidades de reflexões sobre as práxis, relações de

coexistência, pois prática enquanto práxis é admitir a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Em relação as Tecnologias - pode-se dizer que todos os processos pedagógicos no período pandêmico foram mediados pelas tecnologias digitais. Porém, para o trabalho pedagógico, faz-se necessário não somente inserir e utilizar as várias tecnologias, mas sim encontrar a forma mais adequada de integrá-las aos procedimentos metodológicos, (OLIVEIRA, MELLO E FRANCO, 2020).

O trabalho com as tecnologias na educação demanda de formação continuada, no sentido de compreender o manuseio das ferramentas como um recurso realmente aliado aos processos de ensino e aprendizagem. O aplicativo WhatsApp foi uma das ferramentas mais utilizadas em todo processo, inclusive com o uso excessivo, o que ocasionou nos pedagogos sobrecarga de responsabilidade, pois passaram a responder por atribuições que não correspondiam as suas demandas.

Todos os recursos tecnológicos são importantes ferramentas que podem ser aliadas nos processos educacionais, entretanto é importante destacar que os desafios são imensos, pois as mesmas precisam ter parâmetros de qualidade, e não somente oportunizar a operacionalização de conteúdos, postagens e respostas. Para que tenham eficácia, é necessário romper com as desigualdades de acesso promovendo a equidade tecnológica, haja visto que nem todos tem dispõe dos suportes para utilizá-las, ou mesmo conexão à rede de internet.

A Formação Continuada – constitui-se o elo articulador das demais categorias, pois possibilita o pedagogo o pensar e o repensar sobre a própria prática. Se alicerçado no processo autorreflexivo e também no coletivo, pode despertar a consciência crítica e emancipatória, constituindo-se em novas estratégias para o desenvolvimento e a transformação da sua prática.

Ressalta-se que há equívocos na denominação de formação continuada, bem como nos moldes de sua aplicabilidade por parte dos pedagogos quando às descrições e aos modelos declarados na pesquisa. Em relação a mantenedora também, pois reuniões, seja de forma online ou presencial para o repasse de informações, não se caracterizam como cursos de formação continuada. Entretanto, orienta o trabalho no contexto escolar de acordo com as respectivas normatizações.

Após essas ponderações acerca do contexto escolar na pandemia, da importância da formação continuada para subsidiar o trabalho pedagógico, das reflexões acerca do referencial teórico e também das categorias que foram discutidas a partir da luz dos referenciais teóricos,

faz-se necessário abordar o terceiro objetivo traçado “apontar indicadores para formação continuada do pedagogo da SEED em uma perspectiva autorreflexiva”.

Ficou evidenciado ao longo do estudo a importância da formação continuada para o pedagogo, profissional que direciona todo o processo nas unidades escolares e também com a transformação que a educação passou com a pandemia do Covid-19, não houve o fortalecimento de ações formativas por parte da mantenedora, visando superar os problemas elencados, dos quais muitos foram abordados pelos pedagogos no questionário.

Quando se investe na formação continuada do pedagogo, ocorre a melhoria nos processos de aprendizagens na escola, pois ele é o responsável pela formação dos professores. Porém, é importante considerar a qualidade da formação continuada ofertada aos profissionais, deve ser regulada pela autorreflexão e a reflexão no coletivo. Assim conforme Duarte (2012), há duas formas de se conduzir o processo, em rede que envolve as universidades e a gestão governamental, constituindo uma teia formativa. No modelo de formação de rede ocorre os processos reflexivos emergindo das práticas cotidianas vivenciadas buscando as possíveis soluções nas teorias com todos os envolvidos visando uma construção de saberes no coletivo.

A partir das definições acima e após análise da pesquisa realizada propõe-se que a formação continuada seja realizada *in loco*, ou seja, dentro da própria escola no conjunto de pedagogos que fazem parte da equipe, salvo em unidades muito pequenas.

Também no capítulo apresentado sobre os modelos de formação continuada que foram ofertadas na Rede Estadual nos últimos seis anos, a Tutoria Pedagógica é considerada pela mantenedora como parte do processo formativo do pedagogo, contudo como já foi descrito anteriormente não atende as demandas elencadas.

Após as reflexões, destaca-se que o modelo de Tutoria Pedagógica, já adotado pela mantenedora seria pertinente, porém as equipes de tutoria deveriam ser compostas por pedagogos de formação e carreira. Acrescenta-se que sendo uma prática os encontros semanais entre as equipes dos colégios com os tutores, se a prática fosse ressignificada a partir das reais necessidades formativas das instituições, poderiam esses momentos se tornarem práticas formativas efetivas.

Dentro dos aspectos elencados a formação continuada deve ser direcionada considerando:

- O perfil da comunidade, a história da escola, as demandas dos alunos e dos professores, considerando os conhecimentos e experiências que se articulam na construção de novos conhecimentos;
- Reconstrução da prática a partir das teorias, assim a necessidade de estudos sistematizados;
- Fortalecimento do letramento digital e midiático, considerando as ferramentas tecnológicas como um recurso aliada aos processos de ensino e aprendizagem;
- A elaboração e reelaboração situações da própria prática com criatividade e criticidade, a partir de estudos de casos;
- Analisar dentro da formação continuada aspectos subjetivos, os conhecimentos profissionais e a dimensão institucional, fortalecendo as capacidades reflexivas sobre a própria prática;
- Propor discussões acerca dos temas que serão abordados com os professores antecipadamente no momento da formação continuada do pedagogo, pois há a necessidade de tempo para estudar e refletir e planejar as suas ações.

Assim, é indispensável pensar no planejamento das ações elaborando um plano de formação logo no início do ano letivo, partindo das necessidades levantadas após a Semana Pedagógica, pois somente é possível formar profissionais reflexivos se inserir esta intenção no plano de formação e mobilizar formadores de professores com as competências adequadas” (PERRENOUD, 2002).

No processo de formação do pedagogo devem ser contemplados conhecimentos da didática, da prática como os relacionados à ação formadora que faz parte do seu trabalho. O plano de formação deve ser elaborado com a contribuição dos pedagogos com a mediação do tutor responsável pela escola, pois ele pode contribuir indicando textos teóricos que possam respaldar conceitualmente e subsidiar o pedagogo na elaborando roteiros de estudos. Podem ser utilizadas leituras, análise de textos, reflexão em grupo, dinâmicas assessoramentos. Não há um caminho pronto e estabelecido, pois cada grupo é único e cada comunidade escolar tem as suas peculiaridades. De acordo com Oliveira (2014).

“cabe à equipe de coordenação pedagógica buscar a construção da identidade de sua equipe, enquanto grupo. Isto exigirá que os encontros de formação continuada contemplem diferentes momentos, que a subjetividade tenha seu espaço garantido, que as emoções possam fazer parte desse contexto, que o “brincar” se faça presente, que as memórias sejam compartilhadas, que a história individual contribua para a do coletivo, e que tudo isso só “alimente” os estudos teóricos. Afinal, ser educador é ter uma história para contar” (OLIVEIRA, 2014, p.5).

Conforme Oliveira (2014) é na construção da identidade e da subjetividade do grupo que os laços de afetividade e descobertas vão se estabelecendo em um processo de retroalimentação. É pela ousadia que se constroem caminhos, porém exige-se o empenho e compromisso dos envolvidos no processo, pois é necessário sair da zona de conforto.

Ao finalizar as reflexões, pode-se enfatizar que os dados coletados nesta pesquisa levaram a concluir que a formação continuada é condição essencial para o pedagogo fortalecer e transformar as suas práticas. Considera-se importante ampliar esse estudo, pois após o Covid-19 faz-se necessário análises constantes de todos os processos educacionais, inclusive a formação continuada do pedagogo e como as tecnologias têm influenciado nos processos formativos e no contexto do trabalho diário.

7 REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, I. Ser Professor reflexivo. *In: Formação reflexividade professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, Fabiana A.; PASCOLA, Miriam; HONORATO Eliane C. **O Orientador Educacional no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 101-120 | jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. et al. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (34: 2011: Natal). 31356 Anais... Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf>

ALMEIDA, Luana C. e DALBEN, Adilson. **(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e239688, 2020.

ANPED (2019). **Uma Formação Formatada. Posição da ANPED sobre texto referência da DCN e BNCC para formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Disponível em <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada>. Acesso em: 20 jan. 2021

ANTUNES, Ricardo s. **Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBPRnCVFP8LhGSSfYdfzLH/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 08 jul. 2021.

ARAÚJO, Adilson C. **Os efeitos perversos da pandemia para a educação**. Artigo publicado em 20/07/2020, SINPRO-DF. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/os-efeitos-perversos-da-pandemia-para-a-educacao/>. Acesso em 18 nov. 2021.

ARROYO, M. G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Programa de correção de fluxo escolar. Cadernos em Aberto, Brasília: INEP nº. 17 jan. 2000.

ARNDT, K. B.F. e CRUZ, D. M. **O olhar do pedagogo para sua prática em tempos de pandemia**. Interfaces Científicas, Aracaju. v.8, n.3 p. 644 – 660. Publicação Contínua – 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9195/4402>. Acesso em 21 jan. 2022.

BECKER, Fernando. **O Sujeito do Conhecimento: contribuições da Epistemologia Genética**. Revista Educação e Realidade, nº jan./ jun. de 1999. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71333/40488>. Acesso em 07 jan. 2022.

BICUDO, M. A. (2020). **Pesquisa fenomenológica em Educação: possibilidades e desafios**. Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), XLI,30-56.

BRANDT, Andressa G.; HOBOLD Márcia de S. **Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil**. Revista Inter de Educação Superior. Campinas, SP. V.5 2019. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576/19065>. Acesso em 28 nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação: Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962 – **Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura**. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso 206 de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 100, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 3/2006**. Diretrizes curriculares da pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1/2006**. Diretrizes curriculares da pedagogia. Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, p.11-12, 166 de maio de 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm acesso 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394/1996. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação (2015). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso 20 jul. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192 acesso em 23 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5/2005**. Diretrizes curriculares da pedagogia. Brasília, 2005.

BRECKENFELD, E. J. N; GUIRAUD, L.; ROMANOWSKI, J.P. Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites. Disponível em https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3380_1583.pdf. Acesso em 28 jan. 2022.

BRUCE, M.B.C. **O Ambiente Educativo e suas Contribuições na Aprendizagem Docente no Processo de Formação Continuada.** Dissertação de Mestrado, PUC-PR, 2015.

BRZEZINSKI I. **Pedagogo: Delineando Identida(s).** Revista UFG / Julho 2011 / Ano XIII nº 10. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em 23 de jul. 2020.

BUZZATO, O.R. **Análise da formação docente para diversidade cultural na escola básica: as novas dimensões do trabalho pedagógico.** Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42112> acesso em 15 set. 2020.

CASTRO, Solange e ROSSETTO Elisabeth. Educação em Tempo de Pandemia e a desigualdade social: Considerações do ensino remoto no Estado do Paraná. Educação & Linguagem. Revista Eletrônica v. 24 n. 1 p. 69-90, jan.-jun. 2021. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10865> acesso em 09 jan. 2021.

CRUZ, G. B. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** Teses de Doutorado orientadora: Menga Lüdke. – 2008. Disponível em <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-45780/o-curso-de-pedagogia-no-brasil-na-visao-de-pedagogos-primordiais>. Acesso em 27 nov. 2020.

DALBEN, Ângela I.L.F. **trabalho escolar e conselho de classe.** 3ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas.** Revista Discursos Fotográficos, Londrina, v. 11, n. 18, p. 97-117, jan./jun. 2015. DOI 10.5433/1984-7939.2015v11n18p97.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes **Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada Dos Profissionais Do Magistério Da Educação Básica: Concepções e Desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299> . Acesso em 27 nov. 2020

DYC, M. S. e BRITO, G. S. **Formação continuada de pedagogos: entre ausências e insuficiências algumas perspectivas em relação às tecnologias.** # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.6, n.1, 2017. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2165>. Acesso em 25 jan. 2022.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** In: **Reunião anual da educação associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** (35: 2012: Porto de Galinhas). Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf

ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. VOSGERAU, Dilmeire S.R. (Org.) **Trabalho dos Professores no Espaço Escolar.** Curitiba: Champagnat, 2009.

FLORIANI, A. C. B. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990.** 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FRANCO, Maria A. do R. **Pedagogia: por entre resistências e insistências.** Revista Espaço do Currículo. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, A.M. (org.) **Pedagogia da Libertação em Freire.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Suzana C; MOLINA, Adão A. **Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019** Disponível em <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506/423>. Acesso em 04 de jun 2021.

GADOTTI, Moacir. “**A dialética: concepção e método**” in: **Concepção Dialética da Educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38. Disponível em http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/gadotti_1990.pdf. Acesso em 27 jan. 2022.

GAROFALO, D. **Estratégias que podem ser realizadas na escola para combater a evasão escolar.** Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/08/19/estrategias-que-podem-ser-realizadas-para-combater-a-evasao-escolar.htm>. Acesso em 21 jan. 2022.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor – coordenador. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GATTI, B.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**/Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira Sá Barreto e Marli Eliza Dalmaz de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2012.

GEBRAN, Raimunda A., ARANTES Ana P., STÁBILE Pereira R. F. **A formação do pedagogo no brasil: fundamentos legais.** Revista Pedagogia em Foco / Faculdade Aldete Maria Alves – FAMA. Iturama, MG: Fama, v.1, n.1, 2010. Disponível em <https://docplayer.com.br/6711652-Revista-pedagogia-em-foco-faculdade-aldete-maria-r454-alves-fama-iturama-mg-fama-v-1-n-1-2010-on-line.html>. Acesso em 21 jan. 2022.

GHIRALDELLI J. P. **O que é pedagogia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Turim: Einaudi, 1975.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987

HADDAD, Cristhyane R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação/** Cristhyane Ramos Haddad; orientadora Prof^a dr^a Maria de Fátima Rodrigues Peira. 322f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016. Disponível em <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1532/2/POLITICAS%20PARA.pdf>. Acesso em 28 fev. 2020.

HASSE, S.M. **Regimento escolar e atividade pedagógica: o papel dos diferentes atores no processo educativo escolar.** PDE, 2014. Governo do Estado do Paraná. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_ped_pdp_silvana_maria_hasse.pdf. Acesso 21 nov. 2021.

HAGEMEYER, Regina Cely. Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola (Org.). FIORENTINI, D. **Relações entre a formação e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo A. de e GABARDO, Cleusa Valério. (orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016 (Coleção Pesquisa em Cultura e Escola) 1^a impressão.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HYPOLLITO, D. **Formação Continuada: Análise de termos. Integração-pesquisa extensão,** Ano VI, 2000. Disponível em https://www.oocities.org/br/dineia.hypollitto/arquivos/artigos/101_21.pdf. Acesso em 13 jan. 2021.

HOBOLD, Márcia de S. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos.** Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, pp. 425-442, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/894/89457516010/html/> acesso em 17 nov. 2021.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed: 2010.

JUSTUS, M.B.; BRANDALISE, M.A. **Avaliação do Programa de Formação Continuada das escolas públicas paranaenses na modalidade de Semanas Pedagógicas.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 692-712, set./dez. 2018 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11795/209209210240>. Acesso em 14 jan. 2022.

KUENZER, A. Z. **Trabalho pedagógico: da formação à unitariedade possível**. In: AGUIAR, M. Â. da S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNIO, C. J.; PIMENTA, S.G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, R. C.; AGUIAR, M. C. C. **Formação Continuada De Professores: O Que Dizem Os Formadores**. Tópicos Educacionais, Recife, v.21, n.2, jul/dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22417/18610>. Acesso em 10 jan. 2021.

LOPES, A.S. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Produções Didático-Pedagógicas: **O pedagogo e a formação continuada: um caminho para a construção da identidade como educador**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9 Cadernos PDE, 2013. Disponível http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_pdp_andrea_santolaia_lopes.pdf. Acesso em 13 jan. 2021.

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 2015. Trabalho apresentado no GT8 – Formação de Professores. Anais... 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: Acesso em: 05 nov. 2015.

LUCINDO, N. I.; ARAÚJO, R. M. B. **Quem são os Pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto, Minas Gerais? O perfil e a formação em foco**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 49, p. 1-30, e8164, abr./jun. 2019. <https://search.proquest.com/openview/487f2eceb037d17c4b2b7485beda950e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030580> . Acesso em 20 jul. 2020.

MARIN, A.J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

MELO, Silvana F. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNITAU_80e8db089b6e7d72b44349f30edb9fc3. Acesso em 30 já. 2021.

MILIORINI, L.K. **A mediação na relação pedagogo e professor: a experiência de um programa de formação continuada**. 176f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – 2020.

MARTINS, Pura L.O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

MOROSINIA, Marília C. Cleoni; FERNANDES Maria B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em www.revistaeletronicas.puc.br acesso em 14 jan. 2020.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o improviso e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. X de; MELLO, D.E.de; FRANCO, S. A. P. **Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais: o papel da formação docente**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48627/32434>. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, L.R.S. **Formação Continuada: espaço de provocações, reflexões e construção de saberes**. IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: Desafios e Propostas A Escola e seus sentidos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Cap-UERJ-04 a 06 de setembro de 2014. Disponível em http://www.cap.uerj.br/site/images/trabalhos_espacos_de_dialogos/16-Oliveira.pdf. Acesso em 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, S. M. C. e BRENDA, S.M. Informação Escolar: **O Sistema Escolar de Registro Escolar (SERE) do Paraná**. Biblioteca Digital de Periódicos, v.1, nº1, 2013. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/relainep/article/view/31888>. Acesso em 21 nov. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Gestão em Foco**, 2018. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php>. Acesso em 27 nov. 2021.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. Programas e Projetos SE Liga! É Tempo de Aprender Mais. <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Se-Liga-oferece-intensificacao-da-aprendizagem-para-alunos-da-rede-estadual>, Acesso em 18 nov. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. INSTRUÇÃO N° 09/2018–SUED/SEED. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em 18 nov. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n.º 36/2021 – DG/SEED. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_362021_dgseed_formadores_distribuicao_aula.pdf. Acesso em 26 jan. 2022.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. INSTRUÇÃO N° 17/2006. Disponível em http://www.bntmailonmedeiros.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/583/arquivos/File/inst rucao_017.pdf. Acesso em 25 jan.2021.

PARANÁ. Programas e Projetos - CONECTADOS 2.0. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1731>. Acesso em 21 nov. 2021.

PARANÁ. Lei complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010.

PARANÁ. Orientação Conjunta 010/2021 – DEDUC/DPGE/DG/SEED. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021, acesso em 30 dez. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

PLANO DE METAS (2015 – 2018). Beto Richa. Paraná, 2014. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2015/09/23/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf. Acesso em 14 jan. 2022.

PENTEADO, Heloísa D.; GARRIDO Elsa (Org.). **Pesquisa-Ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, S.M. Educação **Continuada: um imperativo aos profissionais da educação diante das políticas educacionais atuais**. Revista Poiésis – Volume 2, Número 2, pp.25-38, janeiro/dezembro 2004. Disponível em <http://www.ufsm.br> acesso em 22/09/2020.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Fabrícia L. **A importância da formação docente: as realizações de Anísio Teixeira para qualificar o professorado nacional (anos 1930 e 1950)**. Disponível em https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554767877_ARQUIVO_trabalhocomplet_oanpuh.pdf. Acesso em 27 nov. 2020.

POLIMENO, M. do C. A. de M. **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

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

PORTELINHA, A.M.S. **As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia**. Revista Práxis Educacional v. 17, n.46, p. 216-236, JUL./SET. | 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841>. Acesso em 29 jan. 2022.

POTT, Eveline T.B. **O “problema” dos problemas de aprendizagem**. Rev. Psicopedagogia 2012;35(108):357-361.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

QUIRINO, Raquel. **Saberes e Práticas dos Pedagogos com o Coordenador Pedagógico**. Rev. Docência Ens. Sup., v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/issue/view/110>. Acesso em 15 set. 2020.

ROBALLO, R.O.B. (org.) **Nenhum(a) a menos na escola: discussões sobre equidade e a construção de uma boa escola**. Coleção Nenhum(a) a menos na Escola. Organizadora: Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, Volume 1, Editora CRV, 2020.

ROMANOWSK Joana P; MARTIN Pura L. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SACRISTAN, GJ. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTO, E. E. LIMA, T. P.P. **Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18355/8716>. Acesso em 25 jan. 2022.

SANTOS, Oder J. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. In: Revista ANDE, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010

SENA, Instituto Ayrton Senna, SE LIGA 2021. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/se-liga.html>. Acesso em 18 nov. 2021.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

SCHEIBE, Leda. **A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil.** ANPED – Sessão Especial, 2001.

SCHIMIEGUEL, Otávio. **As políticas de universalização da educação e seus reflexos na escola pública brasileira. 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação). 181 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SOARES, E.F.; PAGNO, J. G. e BINI, M.B. Universo da sala de aula: o pensar e o fazer num espectro multiface (org.). CARRAVETA, L. **Novos cenários de aprendizagem com TDIC e dispositivos Móveis.** 1ª ed. Curitiba -PR: Bagai, 2020.

SOUZA, A. R.; (org). Coleção Gestão e avaliação da escola pública - Caderno 2. Planejamento e trabalho coletivo. Curitiba: UFPR, 2005. Acesso em 15/05/2015. http://www.cinforp.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_2.pdf

SUANNO Marilza V. R.; CHAVES Sandramara M; ROSA, Sandra V. L. (ORG.). **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo** [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 361 p.; Ebook [PDF]. UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Uma alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** Brasília (DF):2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 18 nov. 2021.

TORRES, Leila C. B. **O Papel do Pedagogo Na Escola Pública: entre o legal e o real.** Secretaria de Estado da Educação Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE- Universidade Estadual de Londrina. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_leila_candido_bonfim.pdf ACESSO 04 fev. 2021.

TORRES, Leila C. B; V.L.T.; SILVA, L.S.M.; SANTOS, R. R.; SARTORI, R.; TENÓRIO, N. **Estudos sobre registro de classe on-line e aplicabilidade do ciclo de WIIG em gestão do conhecimento.** Art. Conedu VII Congresso Nacional de Educação . Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68590>. Acesso em 21 nov. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VYGOTSKY LS. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.

ZAIONZ, Rozane (org.). **Tecnologias digitais: implicações na formação docente e discente frente aos novos desafios da sociedade.** Curitiba, 2020.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

**PESQUISA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO**

1.Nome: _____(opcional)

2. Idade:

- até 24 anos
- de 24 a 29 anos
- de 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- Acima de 60 anos

3. Sexo

- Feminino
- Masculino

4. Sua maior titulação

- Ensino Superior em Pedagogia
- Especialização (Lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Outra

5. Tempo de atuação como Pedagogo na Rede Estadual

- Até 5 anos
- De 6 até 10 anos
- De 11 até 15 anos
- de 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

6. Carga Horária de trabalho na Rede Estadual

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais

7. Número de instituições que trabalha

- Somente em um colégio
- Mais de um colégio

8. Regime de contrato de trabalho

- QPM (quadro próprio do magistério)
- PSS (Processo Seletivo Simplificado)

9. Assinale as alternativas que mais corresponde a sua prática diária

- () Planejamento com professores;
- () Hora Atividade
- () Assessoramento ao professor;
- () Atendimento aos estudantes;
- () Formação continuada aos docentes.

10. Você Pedagogo, participou de formação continuada oferecida pela Rede Estadual de Educação entre 2015 e 2020, para subsidiar o trabalho pedagógico.

- () sim () não

11. Se participou, descreva o nome dos cursos e a carga horária:

12. Os temas apresentados foram significativos e contribuíram para a sua prática pedagógica na escola () muitas vezes () poucas vezes () em nenhum momento

13. Para o desenvolvimento de sua prática cotidiana, como seria ou qual o modelo de formação continuada que pudesse vir a contribuir em sua prática no contexto escolar de forma efetiva?

14. Durante o período da pandemia houve mudança em suas ações pedagógicas? () sim () não

15. Se você respondeu que sim, quais as principais mudanças ocorridas?

16. Foi oportunizado por parte da SEED formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? E como ocorreram?

APÊNDICE 2



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

CARTA DE AGRADECIMENTO

Curitiba, 25 de abril de 2022

Prezada Senhora Marlei Fernandes

Vice Presidenta da CNTE

Por meio desta, agradecemos a contribuição desta instituição na pesquisa de mestrado cujo tema “O Pedagogo Escolar e a Formação de Professores na Rede Estadual do Paraná: Indicadores para a Formação Continuada”.

Acreditamos que tal pesquisa possa contribuir para o trabalho pedagógico por meio dos relatos evidenciados pelos pedagogos participantes acerca do trabalho que realizam nas escolas, o que pode permitir referências na formação do pedagogo, uma vez que ele é o responsável pela formação dos docentes nas unidades escolares.

Em seu nome Professora Marlei, gostaríamos de agradecer a todos os pedagogos que contribuíram na pesquisa compartilhada no grupo de WhatsApp dos Pedagogos do Paraná.

Nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos sobre o processo da pesquisa e das reflexões acerca das análises, e diante do exposto reiteramos a necessidade de dar continuidade aos estudos, pois as questões referentes as tecnologias como ferramenta no processo do trabalho do pedagogo necessitam de aprofundamento.

Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho
Mestra em Educação

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
PUCPR

APÊNDICE 3



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

CARTA DE AGRADECIMENTO

Curitiba, 25 de abril de 2022

Prezado Senhor Renato Feder
Secretário de Educação do Paraná

Por meio desta, agradecemos a contribuição desta instituição na pesquisa de mestrado cujo tema “O Pedagogo Escolar e a Formação de Professores na Rede Estadual do Paraná: Indicadores para a Formação Continuada”.

Acreditamos que tal pesquisa possa contribuir para o trabalho pedagógico por meio dos relatos evidenciados pelos pedagogos participantes acerca do trabalho que realizam nas escolas, o que pode permitir referências na formação do pedagogo, uma vez que ele é o responsável pela formação dos docentes nas unidades escolares.

Nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos sobre o processo da pesquisa e das reflexões acerca das análises, e diante do exposto reiteramos a necessidade de dar continuidade aos estudos, pois as questões referentes as tecnologias como ferramenta no processo do trabalho do pedagogo necessitam de aprofundamento.

Rose Maria Zaionz da Rocha Carvalho
Mestra em Educação

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
PUCPR