

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE WEINHARDT WITHERS

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU
TRABALHO**

CURITIBA

2011

SIMONE WEINHARDT WITHERS

**POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU
TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Curitiba

2011

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

W824p
2011 Withers, Simone Weinhardt
Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral :
representações do pedagogo sobre seu trabalho / Simone Weinhardt Withers ;
orientadora, Romilda Teodora Ens. – 2011.
13 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2011
Bibliografia: f. 93-98

1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Educação integral.
4. Centros integrados de educação pública. 5. Escolas públicas - Curitiba
(PR). I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

SIMONE WEINHARDT WITHERS

**POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU
TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Leda Scheibe
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Curitiba, 23 de fevereiro de 2011

DEDICATORIA

A Antonio (*in memorian*), meu pai, que mesmo não estando presente em corpo, está presente em ideias, valores e sentimentos diariamente em minha vida, tornando-se para mim um exemplo de vida.

A Zorah, minha mãe, que me deu a vida, mulher inteligente que demonstra em sua história a força e a coragem necessárias para viver, que eu admiro e amo muito.

REPRESENTAM O INÍCIO, OU SEJA, DE ONDE VIM...

A Luiz, meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e compreendendo .

REPRESENTA O PRESENTE...

A Francisco, Frederico e Júlia, filhos amados, motivos de meu crescimento, inspirações em minha caminhada e de meu processo de construção do conhecimento.

REPRESENTAM A CONTINUIDADE...

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir escolher.

Aos espíritos protetores que estiveram presentes supervisionando minha existência e minha produção intelectual.

A todos os familiares, pelo apoio e compreensão.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, por acreditarem no valor da educação e em meu potencial.

A meu filho Francisco e sua esposa Fernanda, que sempre incentivaram minhas buscas, proporcionando inclusive apoio tecnológico, para que a pesquisa se concretizasse.

A meu filho Frederico, que decidiu se tornar professor, demonstrando que meu ideal por uma educação melhor não têm sido em vão.

À minha filha Júlia, leitora crítica e “auxiliar de pesquisa”, pesquisadora em processo de formação.

A Luiz, meu esposo, companheiro de caminhada e de sonhos, co-autor dos momentos mais importantes de minha vida.

À Professora Romilda Teodora Ens, que orientou minha pesquisa, acolhendo, acompanhando e incentivando todos os passos dessa caminhada, tornando-se mais que orientadora.

À Professora Maria Lourdes Gisi, pelas valiosas contribuições no momento de qualificação, possibilitando a ampliação do estudo e a retomada de equívocos.

À Professoras Leda Scheibe, pela leitura crítica do trabalho, resultando em colaboração para o aprimoramento.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, por terem possibilitado, a partir das provocações acadêmicas, discussões e reflexões em suas aulas a construção de um referencial teórico...

Aos pedagogos dos Centros Municipais de Educação Integral de Curitiba, companheiros de jornada, pela contribuição à pesquisa, disponibilizando momentos de seu tempo tão precioso.

À Fran e Solange da Secretaria do PPGE da PUCPR, por estarem sempre prontas a ajudar, com eficiência e atenção.

Aos colegas de Pós-Graduação pelo apoio e partilha das angústias durante a realização do mestrado, pela amizade e pelo apoio recebido nos momentos de crise, em especial à Marília.

Enfim, a todas as pessoas e instituições que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desse trabalho, minha profunda gratidão.

EPÍGRAFE

“O mundo necessita de uma forma distinta de entender as relações humanas e a isso é que chamo insurreição ética. Cada um tem que pensar: Que estou a fazer neste mundo? A ideia de respeito pelo outro como parte da própria consciência poderia mudar algo no mundo”.

JOSÉ SARAMAGO (2000)

RESUMO

O objeto do estudo são as representações dos pedagogos das escolas municipais de tempo integral sobre seu trabalho nesses espaços. Destacou-se inicialmente a trajetória educacional brasileira de formação de professores e o momento em que se insere a figura do pedagogo na instituição escolar como coordenador do trabalho pedagógico, assim como tem acontecido às políticas educacionais de formação de professores nas escolas de tempo integral. Essas escolas estão presentes em Curitiba, capital do Paraná. Partiu-se do pressuposto de que as políticas educacionais de formação de professores consolidadas no Brasil e as experiências mais significativas da complexidade do trabalho efetuado a partir dessas políticas exercem influências nas representações dos pedagogos. Para tal a metodologia utilizada é desenvolvida numa abordagem qualitativa, que possibilita uma aproximação entre sujeito e objeto. Buscou-se então por meio de entrevistas compreender como se dão essas representações a partir dos depoimentos das pedagogas que atuam nessas escolas, enfatizando sua própria voz como elemento importante na busca dessas representações. Os critérios de seleção dessas profissionais, para entrevista, basearam-se em seu tempo de atuação como pedagoga na escola municipal em tempo integral, ou seja, com mais de um ano de efetivo trabalho, assim foram entrevistadas 21 pedagogas. Foram utilizados como aporte teórico autores tais como: Brandão (1981), Saviani (1985, 2008), Morais (1986), Scheibe e Aguiar (1999), Marcelo García (1999) Tanuri (2000), Jodelet (2001), Cavalieri (2002), Coelho (2002, 2009), Macedo (2002), Nóvoa (2002, 2009), Scheibe (2002, 2010), Arco-Verde (2003), Weber (2003), Bastos (2004), Cardoso (2004) Libâneo (2005, 2006), Dotta (2006), Ens (2006), Moscovici (2006), Severino (2006, 2007), Silva (2002, 2006), Pinto (2006), Valle (2006), Boneti (2007), Cury (2007), Saviani (2007), Franco (2008), Guareschi (2008), Jovchelovitch (2008), Ens, Eyng e Gisi (2009) Freire (2009), Maurício (2009), Imbernón (2009a 2009b), Moscovici (2009), Mira, Stival e Withers (2009), Veiga (2009), Vieira (2009), Brzezinski (2010), Scheibe e Bazzo (2010). Foram estabelecidas três categorias de análise para o entendimento das representações do pedagogo sobre seu trabalho: as representações da formação inicial no curso de Pedagogia, as representações da formação continuada e as representações do cotidiano do trabalho do pedagogo. As pedagogas revelam um ideário marcante, cujo entendimento é de que a teoria e a prática são unidades desvinculadas. São enfáticas ao afirmarem que seu cotidiano de trabalho é atribulado, e que seu papel não está bem delimitado enquanto pedagogas. Atribuem os problemas cotidianos principalmente a fatores que consideram externos à sua prática. Destaca-se que existe uma necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática e da configuração da atuação do pedagogo nas escolas municipais de tempo integral de Curitiba.

Palavras-chave: Representação do Pedagogo. Escola em Tempo Integral. Coordenação do Trabalho Pedagógico.

RESUMEN

El objeto de estudio es la representación de los profesores en las escuelas locales en un trabajo a tiempo completo en estos espacios. El primer brasileño en la formación educativa de los docentes y el momento que inserta la imagen del docente en la institución escolar como coordinador de la labor educativa, como ha sucedido con las políticas educativas de formación docente en las escuelas de tiempo completo. Estas escuelas están presentes en Curitiba, capital de Paraná. Este partido de la suposición de que las políticas educativas de formación del profesorado consolidado en Brasil y las experiencias más significativas de la complejidad de la labor realizada desde estas políticas jugar en las representaciones de los docentes citando influencias. Para este tipo de metodología se desarrolla un enfoque cualitativo, un enfoque que posibilita entre sujeto y objeto. A continuación, buscó a través de entrevistas a entender cómo dar a estas representaciones de los testimonios de educadores que trabajan en las escuelas, haciendo hincapié en su propia voz como un elemento importante en la búsqueda de estas representaciones. Criterios de selección de estos profesionales a la entrevista, con base en su tiempo de trabajo como educador en la escuela a tiempo completo de público, o más de un año de trabajo efectivo, por lo que entrevistaron a 21 educadores. Se utilizaron como base teórica los siguientes autores: Brandão (1981), Saviani (1985, 2008), Mitchell (1986), Aguiar y Scheibe (1999), Marcelo García (1999) Tanuri (2000), Jodelet (2001), Cavalieri (2002), Coelho (2002, 2009), Macedo (2002), Nóvoa (2002, 2009) y Scheibe (2002, 2010), Weber Arco-Verde (2003), (2003), Bastos (2004), Cardoso (2004) Libâneo (2005, 2006), Dotta (2006), ENS (2006), Moscovici (2006), Severino (2006, 2007), Silva (2002, 2006), Pinto (2006), Valle (2006), Bonet (2007), Cury (2007), Saviani (2007), Franco (2008), Guareschi (2008), Jovchelovitch (2008), ENS, Eyng y Gisi (2009), Freire (2009), Mauricio (2009), Imbernon (2009a 2009b) Moscovici (2009), Mira, Stival y Cruz (2009), Veiga (2009), Vieira (2009), Brzezinski (2010), Bazzo y Scheibe (2010). Se establecieron tres categorías de análisis para la comprensión de las representaciones de los enseñantes sobre su obra: la representación de la formación inicial en el curso de pedagogía, las representaciones de la educación continua y las representaciones del trabajo diario del profesor. Los educadores revelan algunas ideas notables, cuya comprensión es que la teoría y la práctica son unidades independientes. Ellos son enfáticos en afirmar que su rutina diaria es agitada, y que su función no está claramente definido como educadores. Atribuye principalmente a los problemas cotidianos que tienen en cuenta los factores externos a su práctica. Cabe señalar que existe una necesidad de superar la dicotomía entre la teoría y la práctica y la creación de la obra de los maestros en las escuelas públicas de tiempo completo en Curitiba.

Palabras clave: representación de la profesora, escuela de tiempo completo, la coordinación de la labor educativa. Las escuelas públicas de tiempo completo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos sujeitos	65
Tabela 2	Escolha profissional	66
Tabela 3	A Formação do pedagogo e o cotidiano da escola em tempo integral	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Integral
SME	Secretaria Municipal da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RMEC	Rede Municipal de Educação de Curitiba
RS	Representações Sociais
PROFIC	Programa de Formação Integral à Criança
ETI	Escolas de Tempo Integral
PRONAICA	Projeto de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIAC / CAIC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação.
FCC	Fundação Carlos Chagas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	22
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL	22
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PEDAGOGO.	35
3.1 EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PEDAGOGO.....	35
3.1.1 Educação em tempo integral.....	37
3.1.2 O trabalho do pedagogo.....	39
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA.....	42
3.2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES	45
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	48
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	48
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	50
4.2.1 Representações Sociais: origem e contexto	50
4.2.2 Contribuições das representações no estudo sobre o trabalho do pedagogo no espaço escolar	53
4.3 O CAMINHO PERCORRIDO	55
4.4 COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA.....	59
5. O COTIDIANO DO PEDAGOGO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	66
5.1 QUEM SÃO OS PEDAGOGOS...DE QUEM SE FALA?	66
5.2 ESCOLHA PROFISSIONAL: CARREIRA ATRATIVA?.....	67
5.3 REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E INCERTEZAS	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
7. REFERÊNCIAS	93
Apêndice A – Caracterização dos sujeitos	99
Apêndice B - Roteiro de Entrevista:	100
Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o trabalho do pedagogo nos Centros de Educação Integral de Curitiba teve início na década de 2000, quando em minha prática como pedagoga¹ desse projeto de escola e depois como Gerente de Educação Integral do Departamento de Ensino Fundamental do município em 2007, deparei-me com os dilemas que eram vividos por outros colegas, que atuavam em outras escolas com essa proposta de trabalho, ou seja, educação integral. Por reconhecer a importância do tempo ampliado para os estudantes das escolas, independente de sua situação econômica e social, pois esse proporciona um maior e melhor desenvolvimento tanto do aluno como do professor, nesse aspecto compartilha-se as ideias de Cavalieri (2002, p. 110) quando diz que a rede de escolas de tempo integral serve para “contemplar as necessidades cotidianas dos diferentes segmentos sociais e para inovar, pedagogicamente, a favor do sucesso escolar das grandes massas da população brasileira”.

Ao refletir sobre o papel do pedagogo em seu compromisso social e na dimensão política de sua formação, emerge a ideia de que ele é um profissional que precisa ir além do conhecimento teórico, de que ele reflita sobre sua prática para então produzir novos saberes. Nóvoa (2002, p. 23) corrobora com essa reflexão ao dizer que os professores,

afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como “animadores” de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas.

Nem sempre essa idéia, todavia, esteve presente no contexto educacional, pois a profissão de professor passa por diferentes momentos em relação à formação ofertada e à prática vivenciada.

Dentre esses momentos ressaltam-se as questões referentes à divisão do trabalho nas escolas, levando o pedagogo, no decorrer de sua formação, a fazer opções nas escolas em função das tarefas que gostaria de desempenhar dentre as existentes para o exercício do seu trabalho. A divisão do trabalho no interior das escolas se reflete como mostra Silva (2006b, p. 38), na organização do curso de Pedagogia:

¹ O termo Pedagogo abordado nesse trabalho se refere ao profissional que atua na coordenação do trabalho pedagógico da escola, pois no município de Curitiba e no Estado do Paraná é o termo utilizado para distinguir o trabalho do pedagogo, professor em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, e o trabalho do professor-pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola.

O tratamento diferenciado dado ao curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas deixa transparecer a 'estranha' concepção dos legisladores de então a respeito da divisão do trabalho realizado nas escolas e sistemas escolares.

Nesse sentido surge o pedagogo como gestor e fiscalizador dos processos pedagógicos. Silva (2006b, p.23) acrescenta, dizendo:

esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar em 1964.

Em seus estudos Saviani (2008b) diz que a regulamentação dos cursos de formação de professores visou à formação de especialistas por meio das habilitações e do professor para o ensino normal. Por essas habilitações privilegiou-se a formação de técnicos, cujas funções eram específicas no contexto escolar e do próprio sistema de ensino que

configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia (2008b, p.50).

Assim, caracterizou-se o papel do pedagogo a partir da lógica de ser o detentor do poder, o profissional que detém o conhecimento de tudo e por isso planeja.

Essa perspectiva está ancorada numa concepção que prepara o pedagogo para o domínio de técnicas da ação pedagógica em que a reprodução, os procedimentos de ensino e o controle estão presentes. Não se levam em conta as reais necessidades pedagógicas do contexto escolar.

Essa caminhada histórica apresenta as inadequações existentes na formação do pedagogo, algumas decorrentes das próprias políticas educacionais, como, por exemplo, buscar em suas regulações caracterizar esse profissional e dar-lhe uma identidade que responde à tendência educacional nesse momento histórico. No entanto, a análise realizada pelos diversos autores estudados, como Libâneo(2005, 2006), Scheibe(2001, 2002), Tanuri (2000), Silva (2006), Saviani (1985, 2007, 2008) e Brzezinski (2009,2010), demonstra que na prática não é o que acontece, pois que a preocupação é a de preparar esse sujeito para o mercado de trabalho, sem garantir uma política de formação que dê conta das reais necessidades de uma escola.

O trabalho do pedagogo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem início a partir da construção de suas primeiras escolas nos anos 60 do século XX. Esse trabalho percorre um caminho a partir da prática vivenciada, pela articulação entre a organização da ação pedagógica e do processo pedagógico no interior da escola, tendo como base a sua proposta pedagógica.

De acordo com a relação de atribuições do pedagogo, estabelecida pelo Decreto nº. 762, de 3/7/2001, Curitiba-PR, é seu papel,

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

Esse entendimento coloca o pedagogo como responsável pela formação continuada (desenvolvimento profissional) dos professores com os quais atua. Partindo-se do pressuposto de que a formação inicial do pedagogo e do professor se dá em curso de Pedagogia, há necessidade de evidenciar que o pedagogo instrumentalize o professor nos conteúdos pedagógicos a partir de uma postura ética em relação à sua prática.

Conforme o referido Decreto (2001, p.7), são tarefas típicas do pedagogo “assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, otimizando a hora-atividade”.

Para a implementação das atividades previstas na legislação educacional é importante que o pedagogo possua, como diz Marcelo Garcia (1999, p.86-92), “conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento do contexto”. Isso porque, para atuar como formador de professores, ou seja, como responsável pela orientação das atividades que o professor realiza em seu exercício diário com uma finalidade formativa, necessita de momentos de reflexão e de estudo, responsável que é, mais ainda, pelo processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Na perspectiva de que a sociedade atual necessita de um tempo escolar maior, e o pedagogo atua numa escola que trabalha, desde 1988, com o projeto de escola de tempo integral, acredita-se que essa jornada ampliada surge como essencial no processo de aprendizagem, e o entendimento da concepção que embasa esse trabalho pelos profissionais que nela atuam, é fundamental.

Outra questão a ser levada em consideração é que os estudantes nessas escolas permanecem um mínimo de oito horas diárias, e o objetivo da escola de tempo integral é “proporcionar atividades que articulem as áreas do conhecimento, previstas em lei, com outras atividades que privilegiem o desenvolvimento integral destes estudantes e que respeitem seu desenvolvimento”, como estabelecem as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba para as escolas de tempo integral (2006, p.33).

Essa escola é definida pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba como aquela

que, no seu Projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão da carga horária de quatro horas diárias, nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante, organizada em oficinas de práticas diferenciadas (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006, p. 33).

Portanto, o pedagogo será o profissional responsável por organizar o espaço escolar e a atuação dos profissionais que nele atuam.

Com base nos aspectos que definem uma escola de tempo integral, surgem alguns questionamentos: Que ações o pedagogo irá organizar para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores no interior da escola de tempo integral? Como os professores recebem essas orientações? Quais são as políticas educacionais presentes na formação continuada desses professores?

Essas são questões que Libâneo (2005, p. 33), ao explicar a atuação do pedagogo, estabelece como sendo de sua responsabilidade nos espaços/tempo da ação, dizendo que o pedagogo

é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Esses aspectos são complementados por Severino (2006, p. 70) ao dizer que o pedagogo “é um profissional da docência em seu campo específico, seja no plano do ensino infantil, no plano de preparação dos professores do ensino infantil e fundamental, bem como nos demais núcleos pedagógicos de qualquer nível”.

Esse profissional tem uma responsabilidade com a escola em tempo integral pela sua complexidade, principalmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, tendo em vista sua função no espaço escolar, ou seja, como diz Saviani (1985, p. 27), o pedagogo é “pois aquele que domina as formas, os procedimentos e os métodos e através dos quais chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade”.

Por isso, concorda-se com o autor quando ele explica que “o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, [...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural” (SAVIANI, 1985, p. 27).

Na escola em questão a organização vai se complexificando, tanto pelo tempo de permanência do aluno no espaço escolar como pela diversidade de atendimento que uma escola de tempo integral se propõe a articular para dar conta da diversidade e das exigências da sociedade atual para com a escola. No entanto, o curso de formação em Pedagogia, preconiza de acordo com o art. 2º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006, p.1) que estas diretrizes,

aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Observa-se que as Diretrizes não fazem menção sobre a formação do pedagogo para a escola de tempo integral. Verifica-se, portanto, a necessidade de buscar nos cenários educativos públicos a representação do pedagogo sobre seu trabalho e sua expectativa quanto ao desenvolvimento profissional dos professores e de si próprio, bem como a influência das políticas de formação de professores nessas representações. Para isso, levam-se em consideração, além dos implicadores existentes advindos da legislação² e das exigências da sociedade no cotidiano da escola, suas atribuições, que são as mais variadas, desde o atendimento aos pais, aos estudantes, às questões burocráticas solicitadas pela

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006).

mantenedora, o acompanhamento do planejamento junto aos professores, permanecendo, para tal, numa jornada diária de quatro³ horas de trabalho.

O pedagogo, nesse modelo de escola, tem um papel fundamental na articulação da proposta pedagógica, em que há uma diversidade de trabalho a ser realizado, principalmente por ser uma escola de tempo integral.

Compreender as dificuldades mais prováveis que os pedagogos percebem no seu cotidiano, entender as variações de métodos utilizados para atingirem seus objetivos e apontar alternativas de solução para o domínio do conhecimento pedagógico é imprescindível. Faz-se necessário repensar, também, a formação continuada dos pedagogos, de modo a contribuir para uma associação entre formação e prática, ou seja, entre o aprender e o ensinar no coordenar.

A partir das considerações sobre os desafios de atuação do pedagogo em escola de tempo integral surgiram as seguintes questões:

- Qual é o papel do pedagogo escolar na formação continuada dos professores das Escolas Municipais que ofertam atendimento em tempo integral do município de Curitiba?

- Como as políticas de formação de professores influenciam as práticas do pedagogo?

- Qual é a formação do pedagogo que atua na RMEC, suas condições de trabalho, as relações de produtividade que estão presentes, horas de trabalho e qualidade do seu trabalho?

- Que dilemas se revelam na representação sobre a formação do pedagogo ao longo da constituição histórica do curso de Pedagogia?

- Qual a prática diária de formação continuada nas escolas em tempo integral?

- O que é ser pedagogo?

Com base nos questionamentos levantados foi definido como problema de pesquisa: “Quais são as implicações das políticas de formação de professores nas representações do pedagogo sobre o trabalho pedagógico nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Curitiba?”.

³ Os professores na RME de Curitiba podem ter um contrato de trabalho com 20 horas semanais ou dois contratos de trabalho de 20 horas semanais, computando um total de 40 horas. No entanto, poderão optar por trabalhar em duas escolas diferentes e para a escola de tempo integral, o critério não é diferente.

Para responder ao problema formulado, são objetivos dessa investigação:

I - Objetivo Geral:

Estudar as influências das políticas de formação de professores nas representações do pedagogo das Escolas Municipais em Tempo Integral de Curitiba sobre o trabalho pedagógico.

II - Objetivos Específicos:

- Verificar a representação do pedagogo sobre a responsabilidade na ação de formação continuada do professor no interior das escolas em tempo integral da RMEC.

- Identificar como vem se constituindo as representações do pedagogo sobre suas ações na escola de tempo integral.

- Verificar como vem se constituindo o trabalho do pedagogo na escola em tempo integral bem como seu papel na formação dos professores.

Essa pesquisa busca, assim, fornecer alguns indicadores para as políticas educacionais nas representações do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e de seu papel na formação continuada dos professores.

Com base na imagem construída socialmente do trabalho do pedagogo da escola de tempo integral, e das políticas educativas instituídas sobre a formação desse profissional, buscou-se, em suas representações, a forma como vem se constituindo o seu trabalho, assim como seu papel na formação dos professores. Nesse processo foram entrevistados os profissionais da RME que atuam nas escolas de tempo integral. Esses interlocutores trouxeram informações importantes para a análise e o entendimento das questões apontadas.

Para buscar uma melhor reflexão acerca do tema e dos pontos trazidos pela pesquisa, percebeu-se a necessidade de compor esse trabalho em seis capítulos, incluída aqui a introdução.

O capítulo dois foi elaborado com o intuito de apresentar um panorama da educação brasileira em seu contexto histórico, ressaltando a forma como a política de formação de professores vêm se efetivando e o momento em que a figura do pedagogo se estabelece (1939) na educação brasileira, com o aporte dos seguintes autores: Valdemarin (1998), Souza (1998), Scheibe (1999, 2001, 2002), Tanuri (2000), Daher (2001), Macedo (2002), , Silva (2006a, 2006b), Weber (2003), Cardoso (2004), Bastos (2004), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Libâneo (2005), Pinto (2006), Severino (2006), Boneti (2007), Cury (2007), Bobbio, Matteucci

e Pasquino (2008), Saviani (2008a,2008b), Ens,Eyns e Gisi (2009), Brzezinski(2010).

O capítulo três traz questões sobre as políticas educacionais presentes no Brasil e, especificamente em Curitiba, sobre a ampliação do tempo escolar dos estudantes, ou seja, a educação em tempo integral. Para esse capítulo foram utilizados como referencial autores como: Brandão (1981), Moraes (1986), Marcelo García (1999), Macedo (2002), Nóvoa (2002), Arco-Verde (2003), Gisi, Zainko e Zanon (2003), Libâneo (2005), Severino (2006), Imbernón (2009), Maurício (2009), Coelho (2002), Mira, Stival e Withers (2009).

No capítulo quatro é descrita a metodologia e o caminho percorrido neste trabalho, em que são apresentados os aspectos relacionados aos aportes metodológicos que embasam o desenvolvimento da pesquisa. Busca-se mostrar os procedimentos, o contexto e os sujeitos da pesquisa, considerando ainda como se deu a sua sistematização. Traz ainda do que tratam os autores sobre as representações sociais, procurando tornar claro o campo em que a pesquisa está incluída. Apresenta uma breve explanação sobre a Teoria das Representações Sociais, seu significado e como acontece sua disseminação no contexto da Psicologia Social, da própria Sociologia e da Educação. Nesse sentido traz o aporte teórico dessa teoria, procurando um entendimento do trabalho cotidiano do pedagogo na escola de tempo integral e sua relação com as políticas de formação de professores. Para aprofundar o entendimento das questões levantadas neste capítulo, buscou-se o aporte teórico de autores como: Ens (2006), Lüdke e André (1986), Severino (2007), Chizzotti (1991), Szymanski (2010), Mazzotti (1994), Dotta(2006), Moscovici(2006), Jovchelovitch (2008), Guareschi (2008), Ens, Eyns e Gisi (2009a, 2009b).

No capítulo cinco são apresentados os resultados da pesquisa e uma análise dos dados obtidos na realização das entrevistas, a partir do entendimento da pesquisa qualitativa, demonstrando os dados organizados e categorizados, além do embasamento teórico que referenda o resultado que se baseia em: Mizukami (1986), Jodelet (2001), Cavaliere (2002), Libâneo (2006), Saviani (2007), Franco (2008), Almeida (2009), Arroyo (2009), Freire (2009), Imbernón (2009a), Mauricio (2009), Placco (2009), Veiga (2009), Vieira (2009), Bardin(2010), Scheibe e Bazzo (2010).

E finalmente são apresentadas as Considerações Finais, mostrando os achados e apresentando questões que apontam para outras pesquisas, aproximando do entendimento da problemática considerada no início do estudo e de seus objetivos.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Este capítulo faz uma abordagem sobre as políticas educacionais brasileiras e tem como objetivo verificar os aspectos relacionados à educação brasileira em seu processo histórico, ressaltando de que forma a política de formação de professores e pedagogos vem se efetivando, e a inserção do pedagogo no processo educacional.

Os autores que fundamentam esse capítulo são: Valdemarin (1998), Souza (1998), Scheibe (1999, 2001, 2002), Tanuri (2000), Daher (2001), Macedo (2002), , Silva (2006a, 2006b), Weber (2003), Cardoso (2004), Bastos (2004), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Libâneo (2005), Pinto (2006), Severino (2006), Boneti (2007), Cury (2007), Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008), Saviani (2008a,2008b), Ens,Eyns e Gisi (2009), Brzezinski(2010).

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

Ao se falar em políticas educacionais é necessária a compreensão do que é política e como se dão as políticas públicas num mundo globalizado. Há que se considerar que a política educacional é uma modalidade de políticas públicas e essas são formas de intervenção do Estado na oferta e proteção de diversos direitos do sujeito que contribuiriam para sua cidadania. Cury explica (2007 p. 832):

Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial que ela propicia, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas autônomas.

Com o objetivo de se inserir um conceito de política que possa dar conta de um primeiro entendimento, busca-se explicação em Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008, p. 954), que dizem existir, nesse conceito, um significado clássico derivado do termo *polis*, que “significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”, e um significado atribuído à época moderna em que acontece uma perda do significado original sendo substituído, paulatinamente, por outras expressões como “ciência do Estado”,

“ciência política”, entre outras que, conforme apontam os autores, ” passam a ser comumente usados para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como referência a *pólis*, ou seja, o Estado”(p.954).

Boneti (2007) ressalta que para buscar o entendimento de políticas públicas faz-se necessário perceber a relação que existe entre o Estado e a sociedade civil, pressupondo que é nesta relação que se originam os agentes definidores das políticas públicas.

Parte-se, assim, do entendimento que nos diferentes momentos históricos nas interrelações entre a cultura e a economia, em decorrência das ideologias e dos interesses de grupos dominantes, surgem verdades relativas que vão se tornando absolutas, que são institucionalizadas e resultam em políticas públicas e, quando se referem especificamente à educação, em políticas educacionais.

Ressalta Boneti (2007) que atualmente, com a globalização da economia, outra compreensão de Estado e nação tem tomado corpo, em que novos elementos são trazidos para configurar a relação entre Estado e sociedade civil. Assim, a formulação de políticas públicas não pode ser considerada somente sob a esfera jurídica em um Estado neutro, que vise apenas ao bem comum que seria de interesse das diversas classes sociais, ou mesmo a partir de interesses de uma classe dominante que se utilizaria do Estado para atingir seus propósitos.

Nesse sentido, Boneti (2007, p.13) diz que

nos dias de hoje, no atual contexto da sociedade, no âmbito da nova configuração social, econômica e política, introduz-se elementos novos na estrutura social, os quais ofuscam os limites e os interesses de classes, pela própria feição nova do espaço da atuação econômica. Nas últimas décadas, com o avanço das relações econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classes e os seus limites não são claramente visíveis.

Pondera que para se tomar uma decisão que resulte em uma política pública é necessário que se dêem alguns condicionamentos básicos que, por sua vez, dependem do momento histórico.

Nesse sentido as políticas públicas tratam de decisões realizadas com o intuito de intervir na realidade social, seja para se realizar um investimento, seja como forma de intervir administrativamente.

Em relação ao campo educacional, o pressuposto inicial é de que o trabalho dos professores “é uma ação condicionada pelas políticas governamentais e por determinantes do contexto socioeconômico, embora os professores também

desempenhem um papel fundamental como agentes do processo pedagógico” (ENS, EYNG e GISI, 2009, p. 125).

Na análise da organização escolar no decorrer da história brasileira, pode-se verificar como ocorreu a política de formação de professores e em que momento histórico e político aparece a figura do pedagogo escolar, como apoio ao trabalho do professor, como defende Saviani (2008a, p. 21) ao considerar que

a inerente historicidade do fenômeno educativo, o conhecimento desse fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente.

Assim, um caminhar pela educação no Brasil a partir do processo de colonização, após a “descoberta” das terras brasileiras como parte do processo de expansão marítima de Portugal, mostra como se inicia o período jesuítico. Esse processo está intimamente vinculado à política católica, que pregava a submissão ao rei, além de auxiliar no combate às heresias, como eram consideradas as idéias reformistas. “A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”, afirma Saviani (2008a, p. 26).

Os jesuítas foram os primeiros professores no Brasil Colônia. Seu objetivo principal era a catequização dos gentios e para o exercício do magistério era exigida uma formação sólida de base sacerdotal. A formação pedagógica laica ainda não estava presente, pois missão e magistério se fundiam na pessoa do professor; no entanto, havia uma preparação para o exercício do magistério sacerdotal (DAHER, 2001).

Os estudos de Cardoso (2004) mostram que com a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, inicia-se um período de reformas de estudos que comprovam a ruptura do governo português com o pensamento escolástico, abrindo espaço para a modernização.

Posterior a essa expulsão foram instituídas as Aulas Régias, que integraram o sistema de ensino estatizado, determinado e controlado pelo Estado português, pouco atingindo a colônia brasileira. Assim, no entendimento de Cardoso (2004, p.180),

o estado luso estatizou o ensino, ao constituir um sistema determinado e controlado pelo Estado que, pela primeira vez, assumia diretamente a responsabilidade da educação, tornando-a leiga, embora a religião católica continuasse obrigatoriamente presente.

As Aulas Régias eram fundamentadas nas idéias iluministas, que pregavam o progresso científico e a difusão do saber. Sua finalidade era a promoção de uma cultura de base, que tinha como fundamento a leitura, a escrita e o cálculo rudimentar, além de conhecimentos sobre as obrigações civis e religiosas. Eram ministradas por professores laicos (ou mestres, no caso do ensino das Primeiras Letras), diferente do período jesuítico em que o ensino era ministrado pelos padres. Esses professores passavam por um concurso (exame de gramática e matemática), mas não se exigia certificação/ titulação para que pudessem exercer o ofício (CARDOSO, 2004). Não existe nesse período uma política de formação de professores, pois que não era pré-requisito para o magistério.

Como relata Bastos (2004), inicia-se em 1820 a difusão do método monitorial/mútuo, manifestando uma continuidade da ação do Estado para a instrução pública. Esse método tinha como objetivo uma instrução elementar, rápida e barata para a população (a massa), com o objetivo de formar um cidadão dócil e obediente. O método de ensino mútuo acreditava na aplicação de regras pré-determinadas, o professor tinha papel restrito, com a presença de monitores para cada classe; havia um controle rigoroso do tempo e da disciplina e eram utilizadas as recompensas e punições para esse controle. Os alunos eram divididos em classes homogêneas, organizadas por níveis restritos de conhecimentos. Ao professor cabia, principalmente, a vigilância e a administração. Aquela autora complementa:

O papel do professor é restrito. Ele não tem contato direto com os alunos, a não ser antes das aulas com os monitores. Durante a aula, ele permanece em sua mesa, à frente da sala, sob um alto e vasto estrado, e é assistido por um ou dois monitores, os mais velhos e instruídos, que transmitem suas ordens e o substituem em caso de falta (p.36).

Para ministrar as Aulas Régias os militares foram os primeiros professores desse período (até 1832), pois que considerados os mais adequados para manter a ordem e a disciplina que a aplicação do método exigia. Nesse contexto a formação dos professores para aplicação do método foi uma das principais dificuldades

enfrentadas. Outra dificuldade foi a falta de pessoal. Na tentativa de sanar esse problema, foi criada a primeira Escola Normal brasileira em 1835, que mostra, de certa forma, a intenção do Estado de “qualificar” os mestres para o exercício da função docente, embora se possa questionar a respeito dessa “intenção de formação”, visto que o professor tinha atribuições cujas principais funções referiam-se à vigilância sobre os monitores e ao controle da inscrição, frequência e contabilidade das aulas (BASTOS, 2004). Nesse caso, o interesse era formar um professor que difundisse a ideologia do Estado e, não, conhecimentos.

No período compreendido entre 1835 a 1885, foram instaladas, em diferentes províncias, Escolas Normais, que possuíam uma organização didática bastante simples, com um ou dois professores para todas as disciplinas. O curso tinha duração de dois anos e um currículo que não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários. Uma disciplina apenas dava a formação pedagógica - Pedagogia ou Métodos de ensino - mostrando, portanto, a falta de compreensão da necessidade de formação específica do professor de primeiras letras (BASTOS, 2004).

Outra questão é que as províncias usavam exames ou concursos para contratação de docentes, apesar de contarem com os provenientes de Escolas Normais, o que resultou em professores com baixo nível de formação. Em algumas províncias eram utilizados os “professores adjuntos”, que aprendiam a profissão auxiliando os professores em exercício, uma preparação prática, sem qualquer base teórica (BASTOS, 2004).

Com o advento da República em 1889, Valdemarim (1998) explica que foi instituído pelos grupos economicamente dominantes, ou seja, sem a participação do povo brasileiro, outro contexto sociocultural, em que a escola se torna necessária para ajudar a construir a “nação” brasileira. Inicia-se um período em que os princípios liberais passam a influenciar as ideias educacionais do período: prega-se a liberdade de ensino, gratuidade e obrigatoriedade e uma concepção científica da educação escolar. É nesse contexto que é “importado” o método intuitivo, pelo qual é proposta a criação dos grupos escolares, que teve início em São Paulo. Sua organização trouxe contribuições para a produção de uma nova cultura escolar, repercutindo na sociedade como um todo. Como afirma a referida autora (1998, p.67), “o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar”.

A escola graduada tem em sua base de organização três elementos, que são: a classificação dos alunos, a necessidade de organização de um plano de estudos e o planejamento do tempo escolar. A partir desse novo modelo exige-se a formação de um “outro” professor, o que ficou institucionalizado pela reforma da Escola Normal. Nesse contexto, ressalta-se a formação prática dos professores, cujo requisito principal era o domínio dos novos métodos de ensino, de influência americana. É nesse período que tem início a profissionalização do magistério primário e a valorização social do professor. No entanto, devido à necessidade de formação rápida de professores para as escolas preliminares, ocorreu uma dualidade no sistema de formação do magistério, com uma formação mais precária nas escolas complementares em comparação com o que era realizado nas Escolas Normais. Essa dualidade foi reforçada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8530/1946). Somente em 1920 é feita a unificação do Ensino Normal, em São Paulo. Os demais Estados brasileiros só alcançaram essa unificação em 1971, com a Lei nº. 5692 (SOUZA, 1998).

No período que segue após a 1ª. Guerra Mundial inicia-se no Brasil o movimento da Escola Nova, em que há difusão de ideias que buscam dar uma maior ênfase às questões da educação. Há grande preocupação de um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e sua natureza, assim como sobre métodos e técnicas de ensino. Em relação à formação dos professores, essas ideias contribuíram para o estabelecimento de normas didático-pedagógicas, trazendo novas disciplinas de caráter pedagógico na formação profissional. Nesse contexto acontece a consolidação das Escolas Normais. Essas se tornam as responsáveis pela formação do professor primário, embora a iniciativa privada tivesse primazia em relação aos estabelecimentos oficiais (TANURI, 2000) .

Na década de 30 (século XX) ações foram sendo efetivadas: a organização do Sistema Nacional de Educação com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); a instituição dos cursos de licenciatura; o Estatuto das Universidades Brasileiras, além do já citado advento da Escola Nova. Esse período representa um marco na história da educação e da formação de professores no Brasil conforme Pessanha; Daniel e Menegazzo (2004), ideia complementada pelas autoras ao considerar “1930 como um marco divisório de um período caótico para um período de organização, uma vez que sua coletânea de leis da educação, gestadas ou produzidas na década de 1930, foi organizada a partir dessa hipótese”(p. 59).

Nesse mesmo período, mais especificamente em 1934, é que surgem os primeiros cursos superiores de formação de professores e que algumas escolas voltadas para essa formação são incorporadas às universidades. O curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de licenciatura, foi instituído em 1939, pelo Decreto-Lei nº. 1190. No entanto ao curso de Pedagogia cabia somente a tarefa de formar professores das Escolas Normais, e aos cursos de licenciatura, professores para as disciplinas específicas que compunham o currículo das escolas secundárias, conforme relata Tanuri (2000).

Desde a criação do curso de Pedagogia ele enfrenta dificuldades sobre sua identidade, além de seus egressos não saberem ao certo seu destino profissional. Scheibe (2002, p. 47) acrescenta que:

A trajetória das concepções políticas de formação de professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais. O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.

Vale destacar de que forma se deu o processo de criação até o momento atual do curso de Pedagogia, para entendimento das concepções que permearam o caminho percorrido pelo curso. Em um primeiro momento, não havia exigência do diploma de Pedagogia pelo mercado de trabalho e as funções a serem exercidas por esse profissional não estavam claramente definidas. Entre os anos 60 e 70 (século XX) ressurgiu a discussão sobre o curso de Pedagogia: a questão posta era a de que se ele tinha ou não conteúdo próprio. Na base dessa discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia são editados diversos Pareceres e Indicações pelo Conselho Nacional de Educação sob a responsabilidade do Conselheiro Valnir Chagas; no entanto eles demonstram que a identidade do pedagogo ainda não está resolvida (SILVA, 2006b).

A Lei nº. 5540/68 introduz, no currículo de Pedagogia, a formação dos especialistas denominados técnicos em educação, e a formação do professor para o Ensino Normal e séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1968).

Com a Lei nº. 5692/71 uma nova realidade surge no cenário educacional: quando nas escolas é inserido o especialista da educação, papel esse desempenhado pelo pedagogo. Dessa maneira, esse profissional era formado em curso superior em nível de graduação ou pós-graduação, como mostra o capítulo V da referida Lei em seu artigo 33, que diz:

Art. 33 - A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Saviani (2008b), em seus estudos, aponta a questão de que o curso de Pedagogia está ancorado numa concepção que submete a educação à lógica do mercado, ou seja, que a formação passa a servir à produtividade social e a ação educativa acaba se reduzindo a uma questão técnica.

De acordo com Tanuri (2000) essa questão é colocada em evidência quando se iniciam as discussões sobre a introdução, pela LDB nº. 9394/96, dos Institutos Superiores de Educação com ênfase na formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ideia que, segundo Scheibe (2002, p. 54), explica a desarticulação na formação do professor para a educação básica, quando explicita:

O modelo dos ISEs coloca, também, uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criado no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias.

Isso posto, evidencia-se certo esvaziamento do curso de Pedagogia, acarretando uma reação pelos educadores brasileiros, tendo em vista que essas determinações legais acabam com as diferentes funções que eram compatíveis ao referido curso, contradizendo-se em relação à multidimensionalidade que fazem parte desse curso (SCHEIBE, 2001).

Após a promulgação da dita LDB, iniciam-se desdobramentos em que, segundo Brzezinski (2010, p. 195), “as mudanças [...] decorrentes se realizaram como parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador”. Inicia-se, entre outros documentos, a elaboração de Diretrizes para os cursos superiores, entre eles o de Pedagogia.

Nesse período, até meados dos anos 2000, é trazida à tona a discussão sobre a real função do curso de Pedagogia, levantando-se ainda a hipótese de sua possível extinção, visto que a formação do professor se dava tanto por aquele curso Pedagogia quanto pelo curso Normal Superior, que era ofertado nos Institutos Superiores de Educação, gerando grande polêmica nas diferentes entidades da educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR)⁴ e da sociedade sobre o que está estabelecido no artigo 62 da Lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

Nesse contexto a formação do pedagogo como especialista fica em segundo plano, sendo preocupação prioritária a melhoria da formação docente. Reconhece-se que a ação docente possui também uma dimensão política unida à responsabilidade social com a formação humana.

Inicia-se, então, um debate sobre a formação do professor no curso de Pedagogia, em que especialistas de ensino dessa área, a partir de uma comissão criada, apresentam uma proposta de diretrizes curriculares que seria encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Essa comissão, como explicam Scheibe e Aguiar (1999, p. 232),

assumiu a tese de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de 'um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional' (grifos da autora).

Firmados nessas ideias, os componentes daquela comissão postulavam que o pedagogo seria um profissional que atuaria como professor na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas do ensino médio que realizavam a formação pedagógica. Segundo as autoras, também atuaria na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e

⁴ ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

não formais entre outras funções do campo educacional, culminando com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, que, segundo Brzezinski (2010), foi a última área de formação de professores com as diretrizes aprovadas.

Essa autora ressalta que, a partir dessas diretrizes, “a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (p. 70).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia ficaria limitado a uma formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil sem preocupar-se suficiente com a formação do pedagogo para atuar na escola básica como coordenador pedagógico.

Entretanto, essas diretrizes possibilitam uma formação que, para Brzezinski (2010, p.72), se configura com uma “fraca articulação entre as três dimensões da Base Comum Nacional: a profissional, a epistemológica e a política”.

Assim, no entendimento da autora,

um novo paradigma de ciência deverá oferecer pilares a essa nova configuração da organização e dinâmica curriculares dos cursos de formação de professores, e particularmente, no curso de Graduação em Pedagogia. Este curso que não é só licenciatura, mas também bacharelado, deve pautar-se em sua organização no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional no Pedagogo (p.72).

O que se presencia na realidade é que os currículos da graduação buscam a formação do pedagogo como professor dos anos iniciais e da Educação Infantil; no entanto, na prática, o que se evidencia é que esses profissionais atuam também na gestão pedagógica e administrativa das escolas.

Como consequência das análises e das discussões realizadas no campo educacional, novas legislações vão surgindo e que se volta diretamente para a formação de professores e que atinge os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Em janeiro de 2009, é instituído o Decreto nº. 6755 para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Mais uma vez percebe-se que a identidade do pedagogo está integrada com a do professor da educação

básica (anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), pois em seu cotidiano trabalho poderá atuar como professor em sala de aula ou como gestor pedagógico da escola. Esse decreto tem por objetivo a formação do profissional do magistério e evidencia o *lócus* privilegiado da formação em seu artigo 2º. inciso VI, onde diz:

Art. 2º. - São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

Ao fazer referência à formação continuada do professor, a nova legislação, em seu artigo 3º. incisos II, III, IV, define como objetivo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Acredita-se, a partir do instituído por essa legislação que o pedagogo está inserido como co-autor responsável pela formação dos professores com os quais atua, sem, no entanto, discutir-se sobre a sua própria formação, seu papel e sua identidade como profissional da educação.

Em relação à profissionalidade concorda-se com Weber (2003, p. 1127) de que

é possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas.

Assim, parece ficar para o pedagogo a lógica de que seu papel é o de tomar decisões em favor da educação. Para isso busca, num trabalho articulado e coletivo com os professores com os quais atua, a qualidade para construir o processo constitutivo da cidadania do aluno, e, ainda uma necessidade de contribuir para a formação desse profissional como resposta às mudanças que acontecem no âmbito da sala de aula e na sua própria formação.

Para isso faz-se necessário, como ressalta Pinto (2006, p. 186), que os profissionais ao exercerem

os diferentes cargos de especialistas de ensino nas escolas, independente da posição hierárquica que ocupam, devem nortear os seus trabalhos em função da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Para tal o Estado regula a partir da legislação, levando em conta algumas transformações primordiais, acabando por normatizar essas questões, sem, no entanto, oferecer condições concretas para que a identidade do pedagogo possa de fato se consolidar.

Nesse processo de análise da formação do pedagogo, já em agosto de 2009 nova legislação é aprovada, alterando o artigo 61 da Lei nº. 9.394/96, ou seja, a Lei 12.014/2009, que trata da formação de profissionais da educação, trazendo à tona categorias profissionais extintas do curso de Pedagogia e do espaço escolar. Esse artigo ficou assim redigido:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Com isso, mais uma vez a identidade do pedagogo é colocada em evidência sem lhe ser garantido um papel de destaque enquanto formador de professores e coordenadores do trabalho pedagógico, mas contribuindo uma vez mais para uma nova fragmentação de seu trabalho, que ainda não estava consolidado no interior das escolas, o que vem se traduzir em uma retomada da divisão pormenorizada do trabalho no espaço escolar, ou seja, numa visão tecnicista dessa função.

Esses aspectos são apontados por Silva (2006a, p. 130) ao explicar:

Após quase vinte e cinco anos em que se inaugurou no âmbito da comunidade acadêmica, um processo contínuo de reflexões a respeito do curso de formação de profissionais da educação no Brasil – processo esse composto por inúmeros impasses e confrontos -, quando se chega à formulação que congrega a aceitação da maioria a respeito das funções do curso, o conflito é recolocado ao se tentar estabelecer a configuração do mesmo [...].

Em consequência, pode-se dizer que a identidade do pedagogo, pela sua complexificação, fica cada vez mais distante de se configurar. Por isso, é necessária uma profunda reflexão sobre os fundamentos de sua formação e da própria legislação, além de buscar de que forma esse profissional está desenvolvendo seu trabalho e até que ponto a docência pode ser considerada um dos aspectos da identidade do pedagogo e base da sua formação.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PEDAGOGO.

Falar sobre educação em tempo integral requer, a princípio, o entendimento de como o termo educação e educação em tempo integral tem sido tratado e conceituado pelos diferentes autores que os vêm estudando, defendendo suas idéias e buscando sua relação com a prática cotidiana, a forma como se apresentam as políticas educacionais em relação à educação integral numa perspectiva histórica no Brasil, no município de Curitiba, além de perceber como o pedagogo está inserido nesse processo.

Essa discussão tem como objetivo apontar a ampliação do próprio conceito de educação e sua complexidade, considerando-se as condições e as demandas da sociedade em que se vive, tendo como desafio a construção de uma escola de educação integral, na qual a ampliação do tempo se configure não somente em mais tempo, mas também em um tempo intencionalmente construído (COELHO; CAVALIERI, 2002).

Outra questão abordada é em relação à formação dos professores e o entendimento do que é formação continuada. Ainda serão apontadas as políticas educacionais presentes no Brasil e especificamente em Curitiba sobre a ampliação do tempo escolar dos estudantes, ou seja, a educação em tempo integral.

Para aprofundar o entendimento das questões apresentadas nesse capítulo busca-se o aporte teórico de: Brandão (1981), Morais (1986), Marcelo García (1999), Macedo (2002), Nóvoa (2002), Arco-Verde (2003), Gisi, Zainko e Zanon (2003), Libâneo (2005), Severino (2006), Imbernón (2009), Maurício (2009), Coelho (2002), Mira, Stival e Withers (2009).

3.1 EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PEDAGOGO

O entendimento da educação se deu sob diferentes enfoques para diversos autores, sempre se ressaltando que ninguém foge desse processo, sob a forma institucional ou não, pois é fato que ela não se apresenta de uma única forma ou modelo. Cabe nesse momento compreender de que forma ela vem sendo concebida e construída numa perspectiva histórica.

Segundo Brandão (1981, p. 10), a educação

pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos

É com esse olhar que se busca o entendimento de como a educação vem construindo sua identidade no decorrer da história dos homens.

Inicialmente a educação acontecia nas aldeias em que o modo de vida e outras questões da cultura local eram transmitidos aos mais jovens. A partir das idéias de Brandão, entende-se que na medida em que as sociedades e as culturas começam a se transformar e desenvolvem um estágio complexo de organização, inicia-se uma divisão social do trabalho, a educação passa a ocupar um papel de destaque, pois se cria a necessidade de buscar formas e processos de transmissão do saber. A educação surge, então, na consciência dos sujeitos e o trabalho de educar se mostra à sociedade, passo a passo, dentro de espaços, sistemas, tempos, regras de práticas, tipos de profissionais e categorias de educandos presentes no processo educacional de maneira cada vez menos corriqueiras, com o objetivo único e simples que é o de ensinar e aprender, como mostra Brandão (1981, p. 16):

Portanto, a educação surge como forma de condução e controle do ensinar e do aprender, sujeitando-se a uma teoria da educação, criando situações próprias, métodos, regras e tempos para poder acontecer, necessita de pessoas especializadas para executá-la, surgindo então os professores, as escolas e os educandos.

Inerente à educação está o ato de ensinar, não o ensinar reduzido ao instruir, mas aquele que supõe a compreensão, a sabedoria de vida. Morais (1986, p.5) defende a idéia de ensinar como “um amplo movimento de vida entre o educador e o educando, ou, se quisermos usar termos mais especializados, entre o mestre e o discípulo”. O ensinar pode ir além da simples instrução ou como uma forma de adestramento; sua preocupação deve ser de desenvolver no educando comportamentos úteis, de interesse a determinados grupos. O ensinar possibilita, antes de tudo, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade do viver. Ensinar é, portanto, um desafio comprovadamente possível.

O educar e o ensinar estão profundamente relacionados à ação pedagógica, e essa está presente em diversas práticas educativas em nossa sociedade,

configuradas como intencionais. Na sociedade contemporânea encontram-se amplos campos de atuação pedagógica e nelas está inserido o pedagogo. Nesse sentido podem-se definir, a partir de Beillerot ⁵ (1985), “duas esferas de ação educativa, escolar e extra-escolar”.

A escola hoje se caracteriza como um trabalho em que os alunos são atendidos em tempo parcial, onde são enfocadas as áreas do conhecimento previstas na legislação. Nesse processo de ampliação do tempo de atendimento ao aluno surge a escola de tempo integral.

3.1.1 Educação em tempo integral

Discorrendo ainda sobre educação, outro ponto a ser abordado é o projeto de escola de tempo integral. Esse projeto visa à oferta da jornada ampliada de educação. É uma demanda da sociedade atual que coloca a necessidade do estudante permanecer na escola um tempo maior, uma média de oito horas de atividades por dia. Esse tempo ampliado deve ser organizado em momentos destinados a atividades de caráter educativo previstas na Lei de Diretrizes e Bases/96, apresentadas nas áreas do conhecimento, e atividades que contribuam para a formação integral do estudante. Pode-se considerar que a oferta da ampliação da jornada escolar só tem sentido se puder oferecer oportunidades que favoreçam a aprendizagem significativa.

Todas as atividades propostas para esse tempo ampliado deverão apresentar desafios, possibilitando a reflexão, o exercício da autonomia, da capacidade investigativa, inventiva e criadora (CURITIBA, 2006, p. 33).

A educação de tempo integral também deve priorizar a qualidade do ensino aliada à quantidade do tempo diário, possibilitando à escola oferecer muito mais do que o aprender a ler, escrever e contar.

No Brasil as primeiras discussões sobre ampliação da jornada escolar, ou seja, escola de tempo integral, inicia-se na década de 20 (sec. XX) em que há uma preocupação dos educadores com a formação integral do sujeito. Nos anos 50 Anísio Teixeira, um dos pioneiros do movimento escolanovista que se opunha às práticas pedagógicas consideradas como tradicionais, cria na Bahia o Centro

⁵ IN: LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 58

Educacional Carneiro Ribeiro, chamado de Escola Parque, com uma proposta revolucionária voltada para as populações mais carentes e que se preocupava com a educação profissionalizante e em tempo integral.

Na década de 80 esse tema é posto novamente em evidência no Rio de Janeiro com Darcy Ribeiro, que, como diz Coelho (2009, p.83), a educação integral pode ser compreendida, em termos sócio-históricos,

a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar.

Nesse período são implantados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, uma experiência bastante polêmica de educação integral, conforme relata Coelho (2009, p.92):

Foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem.

Além dessas, outras ações se concretizaram no Brasil com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e garantir o acesso à escola e permanência nela, daqueles que, nas estatísticas, aumentavam os índices de repetência e evasão. Segundo Arco-Verde (2003, p.147), as políticas “refletiam uma mudança significativa na lógica da ação pública do Estado, com programas externos de financiamento e a transformação de algumas escolas em centros de educação integral”. Entre elas se pode citar PROFIC (Programa de Formação Integral à Criança) em São Paulo; ETI's (Escolas de Tempo Integral) e CEI's (Centros de Educação Integral) em Curitiba; o projeto Curumin em Minas Gerais; o PRONAICA (Projeto de Atenção à Criança e ao Adolescente); os CIAC's (Centros Integrados de Apoio à Criança) que mais tarde tiveram a denominação de CAIC's, os dois últimos em diferentes estados do Brasil por se tratar de uma iniciativa do Governo Federal. Para Arco-Verde (2003) alguns

desses programas tinham o objetivo de dar assistência às áreas de higiene, saúde, esporte, nutrição e cultura além da escolarização fundamental.

3.1.2 O trabalho do pedagogo

Sabe-se que o pedagogo ocupa um importante papel no cotidiano da escola, principalmente na escola pública aqui relatada. Como ator na gestão da organização do trabalho pedagógico, nele são depositado angústias, responsabilidades variadas, tarefas as mais complexas que requerem habilidades e conhecimentos especializados.

Sua função na escola passa por diferentes atribuições, como coordenar e articular as ações pedagógicas na escola e na relação escola x família e escola x comunidade. Procura também assessorar as equipes da escola no que se refere aos processos de gestão contidas no projeto político-pedagógico.

Com relação ainda à sua função podem-se citar algumas tarefas que desempenha e são inerentes ao seu trabalho como pedagogo no cotidiano da escola e que são referentes a:

- Coordenação do planejamento pedagógico em parceria com os demais profissionais da escola, avaliando-o e adequando-o continuamente, de acordo com as necessidades do contexto escolar.
- Coordenação do trabalho efetivado com as famílias com o objetivo de viabilizar o processo pedagógico a partir da realidade diagnosticada e integrá-la à escola, mantendo os pais atualizados acerca da vida escolar do aluno, esclarecendo a natureza das dificuldades e propondo estratégias de atuação para superação de possíveis defasagens.
- Acompanhamento dos alunos, tomada de decisões e encaminhamentos daqueles cujas soluções estejam fora de sua área de competência.
- Assessorar e orientar a equipe docente com a qual atua.
- Acompanhar o processo de avaliação em parceria com os profissionais da escola, procurando sanar dificuldades que existam.
- Participar da elaboração, avaliação e efetivação do projeto político pedagógico, bem como de outros documentos que estejam presentes no cotidiano da escola. (CURITIBA, 2001).

Para Libâneo (2005, p. 61) a atuação desse profissional se torna imprescindível

na ajuda aos professores, no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho em sala de aula.

A partir da Lei nº. 5692/71 o pedagogo escolar torna-se uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, objetivando melhorar a qualidade de ensino. Sua participação e sua contribuição são tarefas que exigem o domínio de conteúdos e métodos, além de um embasamento teórico significativo. Não se trata de colocar o trabalho docente em segundo plano, nem sob o controle do pedagogo. Mas cabe salientar a importância dele no trabalho daquele e vice-versa, para que as questões do cotidiano no ensino-aprendizagem e do trabalho em geral vão se interpenetrando.

Outra questão a ser apontada é com relação à formação daquele profissional. Historicamente sabe-se que a ênfase que se tem dado à formação nos cursos de Pedagogia é a formação do especialista, tendo por base a formação docente, diminuindo o peso da formação pedagógica teórico/prática mais aprofundada.

Saviani (1985, p.27) diz que o pedagogo seria aquele profissional que possibilitaria

o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

No entanto, parece que essa formação está “perdida” nesse processo em que as próprias diretrizes do curso de Pedagogia propõem principalmente a formação do pedagogo-professor, deixando em segundo plano a formação como coordenador do processo pedagógico.

A partir da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em dezembro de 1996, foram institucionalizadas as políticas educacionais que vinham sendo geradas com relação à formação dos profissionais da educação. Também entram em fase de elaboração as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que não avançam, trazendo uma concepção precária e reducionista do que seja o curso em questão. Como relata Severino (2006, p. 62),

a formação do pedagogo como educador pressupõe uma estruturação curricular que dê conta da extrema complexidade da educação, como campo teórico e como esfera de prática. Há um fenômeno a se conhecer como processo social complexo. Há uma prática profissional cujo agente precisa ser devidamente preparado ainda, uma relação intrínseca, específica do campo da docência, portanto, uma tríplice dimensão, intrinsecamente articulada: docência, gestão e conhecimento. Por isso a formação desse profissional precisa integrar essa necessária e complexa estrutura em seu processo formativo educacional.

Sabe-se que a educação necessita de um profissional extremamente preparado para conduzi-la. Essa condução não pode ser de forma livre, ou seja, espontânea. É necessário que haja um sujeito muito bem capacitado para trabalhar com o processo educativo e seus valores.

Ainda é esperado que o pedagogo atue também na formação continuada dos professores sob sua orientação, de forma a possibilitar a reflexão sobre a prática, dando condições epistemológicas para aprofundamento da sua bagagem de conhecimentos, saberes e práticas. É fato que há diferentes concepções para essa formação, mas é preciso se apropriar de práticas reflexivas, buscando uma concepção de mundo ampliada, relacionando-se à prática centrada no cotidiano escolar e em reflexão ativa sobre ele, focalizando o tempo escolar e suas dimensões.

Portanto, é necessário que o pedagogo atue na formação continuada dos professores com os quais trabalha, buscando nessa relação a formação do profissional que atuará em uma escola tão plural, como é o caso da escola de tempo integral. No entanto, esse profissional também necessitará de formação continuada e da forma como esta ocorrerá se não há disponibilidade de tempo para estudos no ambiente de trabalho; ele mesmo não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando esse trabalho envolve a formação de outros. Afirma Libâneo (2005, p. 135):

Ora, o que os críticos da pedagogia teimam em ignorar é que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restrita de formação de professores e de técnicos da educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação. Cumpre considerar que são instâncias inter-relacionadas de formação, porém distintas. O que postula é que, ao lado da formação de docentes para todos os graus de ensino, exista um curso regular (em nível de graduação ou pós-graduação) de preparação do cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas de planejamento e gestão da educação, formulação de políticas, pesquisa, administração, supervisão de ensino, formação continuada, avaliação, meios de comunicação etc.

O pedagogo enfrenta dilemas em seu cotidiano como profissional ao se deparar com uma diversidade de funções que em sua formação não são construídas. Assim sua função acaba se tornando “pulverizada” no interior da escola, inclusive é considerado um “faz tudo” que cuida da falta ao trabalho dos professores no dia-a-dia precisando organizar substituições dos mesmos, atende questões administrativas, etc., além disso, se responsabiliza pela formação continuada dos professores com os quais atua. Essa ideia é corroborada por Ens, Cezarini, Alves e Mendes (2003, p. 153) ao destacarem que o pedagogo é o profissional da educação

responsável pela coordenação, orientação, supervisão e mediação do processo de formação continuada no espaço escolar e em outras realidades. A elaboração de estratégias que estimulem a vontade de aprender é um ponto importante na formação continuada. Cabe ao pedagogo como educador ser o agente mediador dos processos de aprendizagem e o criador de estratégias.

Por isso, faz-se necessário um olhar mais cuidadoso sobre o pedagogo, levantando suas reais angústias e dificuldades, seus questionamentos e possibilidades de atuação e suas perspectivas de trabalho, bem como em que condições essas se dão no dia-a-dia deste profissional.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA.

Em Curitiba, em 1985, inicia-se a preocupação com a oferta de educação em tempo integral e elabora-se o projeto Educação Integrada em Período Integral, sendo criadas, em 1987, oito Escolas de Tempo Integral com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado além de diminuir os índices de evasão e repetência.

A organização do trabalho se dava numa jornada de oito horas diárias, em que quatro delas se destinavam ao ensino regular e as outras quatro eram utilizadas para o trabalho em oficinas com o intuito de proporcionar atividades que promovessem “uma das condições concretas indispensáveis à apropriação do

conhecimento e da cultura, criando condições reais para o exercício efetivo da cidadania” (MANZOCHI,1992, p.10)⁶.

Em 1989, novo programa é criado em Curitiba em que 29 escolas foram transformadas em Centros de Educação Integral, recebendo um prédio anexo à estrutura já existente das escolas regulares com uma proposta que revelava uma nova organização escolar num espaço físico diferenciado dos existentes até então e que procurava garantir uma unidade nas ações pedagógicas.

Essa proposta pedagógica inicial foi sofrendo alterações em função da promulgação da Lei nº. 9394/96, e de estudos e reflexões envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas envolvidas, como informam Mira, Stival e Withers (2009, p. 211) dessas discussões emergiram “diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral”, necessários à organização das escolas nos diferentes contextos.

Outras propostas de trabalho em contraturno escolar são colocadas em prática nesse período em Curitiba por outras secretarias, além da Educação, com o objetivo de desenvolver atividades sociais, ambientais, formação para o trabalho etc. A diversidade de oferta, com diferentes enfoques que não o da educação, traz a necessidade, a partir de 2003, de uma reconfiguração do atendimento em tempo integral no município de Curitiba, visto que todas as unidades com essa característica são incorporadas ao quadro da Secretaria Municipal da Educação. Faz-se necessária então uma retomada das discussões sobre esse programa, a organização do tempo e do espaço e da concepção de educação integral que atenda às necessidades da atualidade.

Em janeiro de 2005 inicia-se um trabalho de revisão do trabalho desenvolvido na Educação Municipal de Curitiba; algumas ações são realizadas com profissionais da educação e com as unidades escolares, como entrevistas e visitas, além de reuniões com representantes de todas as unidades oficiais que atendiam em espaços onde havia oferta de educação de tempo integral. O trabalho realizado até aquele momento foi reavaliado e elaborou-se um documento para nortear o trabalho das escolas com atendimento em tempo integral, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

⁶ IN: Apresentação da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba, de 1992.

Esse documento traz uma proposta de trabalho que entende o ser humano em todas as suas dimensões - afetivas, cognitivas, psicomotoras, sociais e culturais - reconhecendo-o na sua singularidade e universalidade. Segundo Mira, Stival e Withers, (2009, p.3),

propõe uma (re) organização e otimização dos ambientes escolares em termos de tempo e espaço, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes, complementando e enriquecendo o trabalho desenvolvido no cotidiano do ensino fundamental regular.

O trabalho nessas escolas deve ser realizado a partir de atividades, conforme relata Macedo (2002, p.01), “intencionalmente organizadas, possibilitando segundo as mais diferentes formas de expressão social e cultural e que promovam a reflexão sobre as singularidades e as diversidades no trabalho coletivo, além de um real senso de responsabilização social”.

Nesse sentido faz-se necessário o entendimento de que a escola de tempo integral tem uma responsabilidade singular na qualidade da educação ofertada e que essa se reflita em aprendizagem. Dessa forma o direito a essa educação não se limita ao direito apenas de frequentar esse espaço diferenciado. É preciso a organização de um trabalho comprometido dos sujeitos que nela trabalhem, além de políticas educacionais também comprometidas e contínuas com esse projeto de escola.

Concorda-se com Imbernón (2009c, p. 9) quando diz:

Transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem implica uma importante mudança nas relações de poder na escola. É imprescindível a mudança da organização da escola, já que ela está subordinada aos objetivos e às tarefas propostas por todos.

Deverá resultar dessa organização uma escola de tempo integral que passará a ser um centro de formação e de referência no que se refere aos direitos de cidadania dos sujeitos a ela vinculados, superando uma visão fragmentada de educação. Uma escola, conforme relata Maurício (2009), que tenha como concepção uma educação que reconhece a pessoa em seu todo, um ser integral que é construído por meio de linguagens diferentes, em atividades variadas que se dão em circunstâncias também variadas. Um sujeito que terá possibilidades de

desenvolvimento em seus aspectos cognitivo, emocional, biológico, social, entre outros, de forma conjunta, sem priorizar nenhum aspecto em detrimento de outro.

3.2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES

A perspectiva da formação de professores traz alguns questionamentos sobre qual é o papel do pedagogo no contexto escolar. Pois como apontam Gisi, Zainko e Zanon (2003, p. 99),

uma política de formação continuada dos professores requer criatividade e inovação, pois nos coloca a todos, dirigentes, professores, estudiosos da questão e alunos como protagonistas do desencadear de um processo permanente de formação/capacitação que possibilite ao mesmo tempo: a construção de um novo entendimento sobre a aprendizagem, o currículo, as estratégias de avaliação, o novo papel da escola, a educação como processo permanente) e que aproxime as agências formadoras dos interesses e necessidades da sociedade.

Para essa discussão é necessário apontar os conceitos que delineiam a prática de formação continuada de professores, presentes na atualidade.

O termo formação tem sua definição no Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 600) como “ato ou efeito de formar; o processo de educação, de instrução; a formação profissional”. Partindo dessa definição, percebe-se a preocupação com o sujeito em sua prática cotidiana enquanto profissional eficiente, que busque um melhor funcionamento da instituição em que atua.

Com os professores essa questão não se dá de outra forma senão a de que a formação continuada proporciona um aprimoramento em sua prática pedagógica e pode ser vista como um momento em que irá se “consertar” a formação inicial dada a esses profissionais. Como aponta Labaree⁷ (1999:20)

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência dos requisitos educativos.

⁷IN: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a , p.12.

Nesse sentido, a ideia de que é necessário existir a formação continuada como forma de garantir a esse profissional a competência⁸ necessária para que possa atuar em sua profissão se apresenta de forma contundente.

Imbernón (2009a) ressalta que, para a nova era, é necessário que exista um profissional da educação diferente e que tenha a capacidade de se adequar metodologicamente aos diferentes contextos em que se educa.

Nessa perspectiva a formação apresenta-se necessária como forma de atualização, visto que o conhecimento não está terminado. Segundo Marcelo García (1999, p. 19),

a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Nóvoa (2002) defende a ideia de que o professor é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de formação. Essa formação se efetivará de forma individual e coletiva num trabalho em que a reflexão esteja presente e onde serão encontrados meios para o desenvolvimento profissional.

Afirma ainda que alguns dilemas estão presentes no cotidiano educacional, entre eles o da autonomia, que se torna um problema quando acontece a uniformização nas formas de trabalho pedagógico, que “mesmo quando a retórica da diversidade foi mais intensa, as escolas organizaram-se segundo modelos muito idênticos” (p. 22). Outro dilema ao qual Nóvoa se refere é a capacidade de adaptação à diferença que, para acontecer, há que ocorrer uma renovação do modelo existente nas escolas.

Em suas explicações sobre esses dilemas, aquele autor afirma que o professor nunca presenciou o reconhecimento de seu conhecimento específico, até mesmo ao se referirem à importância da sua profissão. Há uma inclinação em afirmar-se que o domínio da matéria que ensinam, uma facilidade para expressar-se e tratar com os alunos é suficiente. Esses posicionamentos acabam por trazer um desprestígio à profissão em que o saber é desvalorizado. Completa dizendo “a mais

⁸ Competência entendida como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações no interior da escola.

complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural” (p.22). Esse seria outro dilema que o professor teria.

Nesse sentido, cabe ao professor redefinir seu papel e o sentido social de seu trabalho, buscando redimensionar sua identidade enquanto profissional da educação em que a valorização seja possível, ou seja, como afirma Nóvoa (2002, p. 23), “que valorize seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas”.

Para tal o professor necessita buscar em sua formação contínua suporte e reflexão sobre a sua prática. Essa formação precisa estimular a crítica e a reflexão, para que lhe sejam ofertadas possibilidades de um pensamento autônomo facilitando sua autoformação e que essa se dê, ainda, de forma participada.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

O professor, ao sentir-se em constante processo de formação, compreende que em sua prática é possível existir a produção do saber, possibilitando uma formação contínua fundamentada na experiência profissional. Nóvoa complementa (p.39): “Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”.

Assim, a formação é vista por diferentes perspectivas, mas o professor precisa ter consciência de que além do aprimoramento da prática de sua profissão, nesse caso a pedagógica, é necessário preocupar-se em ser sujeito que produz saberes para sua própria existência.

Concorda-se com Nóvoa quando diz (2002, p.39):

Os momentos de balanço retrospectivo sobre percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação contínua não pode continuar a ignorar.

Portanto, a formação continuada dos professores se configura em momentos de reflexão e investigação teórica e prática sobre seu cotidiano de trabalho, com o objetivo de aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal. Para tal faz-se necessário uma mudança profunda de concepção sobre a prática dos profissionais da educação em seu cotidiano escolar.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesse capítulo são apresentados os aspectos relacionados aos aportes metodológicos que embasam o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como os procedimentos realizados para a realização da pesquisa, assim como a abordagem e os instrumentos utilizados. Faz-se a caracterização do contexto pesquisado e dos sujeitos investigados, o tipo de escola selecionada para que pudesse ser realizada a investigação, a forma como as entrevistas foram realizadas com as pedagogas, e a organização e sistematização das análises realizadas sobre o material coletado.

Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando-se da técnica da entrevista para a coleta de dados. Para a análise dos dados contou-se com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2010) e do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais.

Como referencial teórico são utilizados os seguintes autores: Ens (2006), Lüdke e André (1986), Severino (2007), Chizzotti (1991), Szymanski (2010), Mazzotti (1994), Dotta(2006), Moscovici(2006), Jovchelovitch (2008), Guareschi (2008), Ens, Eyng e Gisi (2009a, 2009b).

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa aqui realizada foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, a qual possibilita uma aproximação essencial e de intimidade entre sujeito e objeto, visto que ambos possuem a mesma natureza. Ela propicia um processo de empatia entre os motivos, as intenções e os projetos dos sujeitos com um mundo de significados, principalmente o social (CHIZZOTTI, 1991).

Nesse sentido, a busca por essa abordagem se justifica no sentido de proporcionar uma maior compreensão, como traz Ens (2006, p. 38), “dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias etc.” dos pedagogos das escolas de tempo integral. De acordo com Lüdke e André (1986, p.2), “essa concepção de pesquisa, como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada, por se inserir numa concepção de pensamento acumulado, nos remete ao caráter social da pesquisa”.

Outra questão a ser destacada é que para instrumentalizar o trabalho de pesquisa e o pesquisador faz-se necessário buscar nas orientações sobre pesquisa,

os recursos para viabilizar o processo em si. Como defende Severino (2007, p. 99), para “fazer uma aproximação com o significado da ciência como construção de conhecimento é necessário apoiar-se em fundamentos epistemológicos e para tal busca-se a realização de metodologia sistemática que será operacionalizada a partir de procedimentos técnicos”.

Faz-se necessário ter consciência sobre que método seguir e que técnicas aplicar. Porém, esses aspectos não são suficientes para obter um completo entendimento desse processo. Necessita-se buscar um fundamento epistemológico que irá sustentar e justificar o trabalho realizado.

Na realização dessa pesquisa, ao optar-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, parte-se do pressuposto de que ela traz aspectos metodológicos fundamentais e relevantes ao propósito desse estudo que, se bem estruturados, poderão definir o caminho para se chegar aos resultados e às reflexões necessárias, traduzindo-se num trabalho mais autônomo, como explica Chizzotti (1991, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Busca-se, ainda, um trabalho mais abrangente no sentido de um significado mais político em que se pense o mundo e a situação da pesquisa e os perceba de forma crítica com os resultados estabelecidos, pois no entendimento de Severino (2007, p. 215), “o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político”. Assim, possibilitará uma maior atenção ao processo e ao significado que será atribuído aos dados e não somente ao resultado e ao produto.

Nesse sentido, optou-se por utilizar a entrevista como forma de coletar os dados, pois, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 33), para a pesquisa qualitativa “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Dentro dessa perspectiva, desempenha um papel importante não somente nas atividades científicas, mas em diversas atividades humanas.

Ainda para estabelecer a representação trazida pelos pedagogos, busca-se como aporte para a análise dos dados a teoria das representações sociais.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A pesquisa ora tratada tem como apoio teórico a Teoria das Representações Sociais e como objetivo buscar num grupo específico, o de pedagogos, de que forma se dão as representações sobre a formação dos professores em escolas de tempo integral.

A preocupação com o estudo dessa teoria se dá na medida em que se busca o entendimento de como se formam ou como funcionam os sistemas, sejam eles de pessoas ou grupos, seja de acontecimentos do cotidiano e de sua realidade. Os estudos das RS, aqui referendados, possibilitam o estudo de questões que tem a ver com a representação do pedagogo, as relações pedagógicas vividas por ele, os processos que compõem a realidade escolar em seu cotidiano de trabalho, na formação dos professores e o histórico dessas questões a partir das políticas educacionais existentes.

4.2.1 Representações Sociais: origem e contexto

Faz-se necessário para esse estudo contextualizar as Representações Sociais, que tratam de elementos simbólicos que são expressos por meio de palavras e de gestos pelas pessoas em diferentes situações, que são construídas socialmente. Essas mensagens estão ancoradas na situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

O estudo das Representações Sociais teve início a partir dos estudos de Serge Moscovici em 1961, cujo objetivo era verificar as formas como a psicanálise penetrou no pensamento dos indivíduos na França. Esse estudo resultou em uma de suas obras intitulada *La Psycanalyse: son image et son public*⁹ (SÁ, 2002).

Moscovici (2009) busca estabelecer relações entre a psicologia e a sociologia visando a entender de que forma se dá o comportamento do ser humano a partir de suas relações e interações com seus semelhantes.

Segundo Dotta (2006), após a Segunda Guerra Mundial inicia-se a fase moderna da Psicologia Social, em que se estabelecem duas “correntes”, uma americana, postulada por Gordon Willard Allport, que se baseava nas idéias de

⁹ A psicanálise: sua imagem e seu público.

Augusto Comte, e outra européia em que Serge Moscovici se baseava nas representações coletivas de Dürkheim.

O primeiro, psicólogo, enfatizava a descontinuidade do passado e do presente, em que o indivíduo é um ser singular num contexto atual sem se considerar o passado histórico para compreensão desse indivíduo. (DOTTA, 2006)

Entretanto, Moscovici, também psicólogo, defende a idéia de que existe uma continuidade entre o passado e o presente em que o social, o coletivo, constroem representações nos indivíduos, permitindo a compreensão de seu sentido já que elas contribuem para a formação de condutas. (DOTTA, 2006)

Dotta (2006, p. 12), em seus estudos, assevera que

a vertente psicossociológica da qual Moscovici participa, de origem européia, desaprova a tradição norteamericana dominante, por esta se ocupar basicamente de processos psicológicos individuais, perspectiva que não se mostraria capaz de dar conta das relações informais, cotidianas da vida humana, em um aspecto mais propriamente social ou coletivo.

Assim, Moscovici, baseado nas idéias de Dürkheim, moderniza a ciência social e inova as Representações Coletivas substituindo-as por Representações Sociais por se referirem também ao contexto social (DOTTA, 2006).

A autora corrobora, dizendo,

Embora impulsionado pelas idéias durkheimianas, Moscovici afasta-se destas no que se refere à especificidade do pensamento social em relação ao individual, bem como a falta de mobilidade de influência induzida pela realidade, principalmente por entender que é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a consoante construção e reconstrução do cotidiano (p.13).

Nesse sentido, Moscovici (2009) propõe que esse estudo se dê partindo da sociologia e não apenas da psicologia, buscando na psicologia social aspectos comuns à psicologia e à sociologia, procurando uma unidade e uma “comunalidade”, com o intuito de não reduzir epistemologicamente esses dois campos, explicando (2009, p. 386): “A idéia de psicologia social abarca um campo de conhecimento muito amplo, começando do referencial da sociologia e indo até o referencial da psicologia”.

Assim busca na TRS unificar o campo da psicologia social, procurando um lugar de destaque entre as ciências humanas e na própria sociedade, baseando-se nos fenômenos do pensamento e da comunicação entre os seres humanos.

O contexto das RS permite que sejam compreendidas as formas com a qual os sujeitos pensam e interpretam seu dia-a-dia e a forma como lhe dão sentido.

Complementa Moscovici (2009, p.37):

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

Para o autor, as representações são criadas no decorrer das comunicações e da cooperação entre as pessoas, nunca são criadas por uma pessoa individualmente e de forma isolada. Quando são criadas, acabam por circular, se atraindo ou se repelindo, criando condições para o surgimento de novas representações quando as velhas representações são extintas.

Moscovici (2009, p.41) acrescenta acerca das representações:

Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal.

Assim, explica que o fenômeno das RS pode ser compreendido quando se percebe que elas devem ser vistas como uma “atmosfera” que tem conexão entre indivíduo e grupo; além disso, elas são, sob determinados pontos de vista, específicas de nossa sociedade.

A finalidade de uma RS apontada por ele é fazer com que o objeto não-familiar se torne familiar, em que “os universos consensuais são locais, onde todos querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2009, p. 54).

Nesse sentido pode-se afirmar que as RS surgem por meio de dois mecanismos. O primeiro mecanismo, chamado de ancoragem, irá transformar aquilo que é estranho aos indivíduos em algo conhecido, categorizado e classificado, estabelecendo com esses indivíduos uma relação positiva ou negativa com o objeto. O segundo mecanismo é chamado de objetivação, em que a idéia de não-familiaridade se funde com a realidade e a representação se torna real com um sentido concreto (MOSCOVICI, 2009).

Moscovici (2009, p.78) assim explica:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Assim esses mecanismos são representativos nessa teoria. Sua análise possibilita que se torne familiar e presente no universo interior do sujeito um objeto que está longe ou afastado dele. Essa ideia é corroborada por Alves-Mazzotti (1994, p.63), quando diz: “Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha essa que é orientada por experiências e valores do sujeito”.

4.2.2 Contribuições das representações no estudo sobre o trabalho do pedagogo no espaço escolar

O pedagogo está inserido num contexto de trabalho em que o coletivo traz uma gama de características e em que, no universo escolar, existe um imaginário social que se constrói e precisa ser reconhecido. Esse reconhecimento levaria a compreender como os pedagogos pensam e atuam no espaço escolar, pois esse espaço é temporal e socialmente contextualizado. Nele, existem regras, combinados, fantasias, formalidades, enfim, uma série de ideias e ações que influenciam e contribuem para a produção do sentido de seu trabalho. Para Ens, Eyng e Gisi (2009b, p. 130), “ a teoria das representações sociais apresenta recursos que permitem perceber a variedade dos elementos que as constituem”, ou seja, nesse estudo apresentam-se as representações dos pedagogos sobre seu trabalho.

Segundo Guareschi (2008, p. 20), “a dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais”. Por isso, a forma como o pedagogo percebe sua prática, a própria identidade construída nessa prática, como discute o cotidiano, ou ainda quando essas relações são expostas às instituições,

aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural da sociedade é que as representações do pedagogo são formadas.

Nesse sentido, procurar entender e refletir sobre esse simbólico e analisar, como complementa aquele autor, “as mediações existentes entre a vida social e a vida individual” e que essa mediação “propõe as representações sociais como estruturas simbólicas que se originam tanto na capacidade criativa do psiquismo humano como nas fronteiras que a vida social impõe” (GUARESCHI, 2008, p. 21) é uma questão relevante.

Assim, as representações sociais são concebidas a partir das diferentes formas de mediações sociais, são estratégias desenvolvidas por pessoas que estão atuando na sociedade de forma a enfrentar, a partir do que aponta Jovchelovitch (2008, p. 81), a “diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”.

Moscovici (2009, p. 40) corrobora, dizendo que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. Complementa o autor que as pessoas pertencentes a determinados grupos criam representações a partir da comunicação e da cooperação. Assim elas acabam adquirindo vida própria e “circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (2009, p. 41).

O estudo das representações sociais tem apresentado grande importância atualmente, nessa perspectiva, estabelecendo a função existente entre o real e o pensado, busca-se, a partir da teoria das Representações Sociais, o entendimento de seu significado, conforme Moscovici¹⁰ (1978),

A representação é um ‘corpus’ organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Portanto, as representações são produzidas no pedagogo, a partir de seu cotidiano, de suas falas, gestos, ou seja, conforme Dotta (2006, p. 18), “grande parte das relações sociais estabelecidas, objetos produzidos ou consumidos, comunicações trocadas está impregnada de representações sociais”.

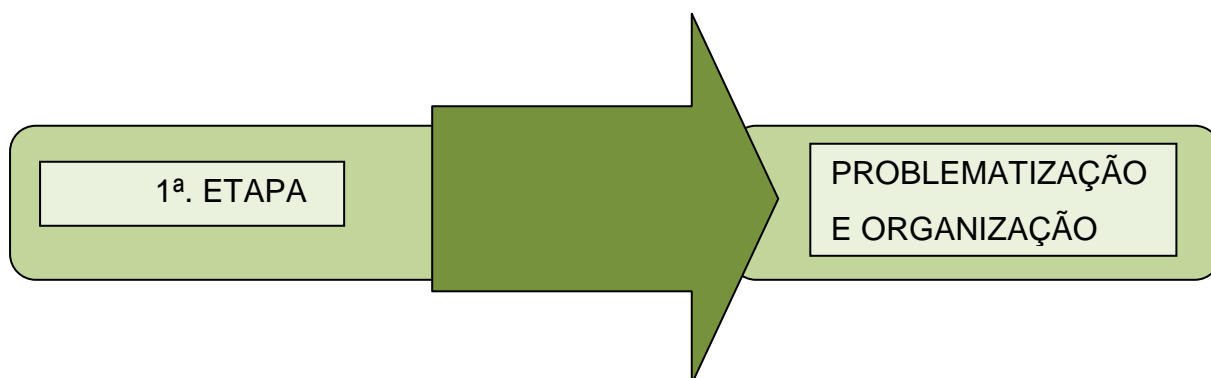
¹⁰ IN: DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas: Alínea, 2006, p.17.

Moscovici (2009, p. 33) ressalta que cada indivíduo está rodeado, particular ou coletivamente, de “palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente”, independente da nossa vontade e que nos influenciam, mesmo sem a nossa consciência intervindo inclusive em nossa atividade cognitiva.

Nesse sentido Moscovici (2009) considera que as RS possuem duas funções: a primeira, que convencionaliza o objeto, dando-lhe uma forma definitiva e que nos permite o conhecimento do que está representado; a segunda diz serem as RS prescritivas que acabam se impondo sobre os sujeitos com uma força irresistível, portanto as representações nesse sentido são transmitidas e “são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2009, p.37).

4.3 O CAMINHO PERCORRIDO

O objeto de estudo foi delimitado pela investigação do pedagogo da escola municipal de tempo integral de Curitiba e as representações de seu trabalho no cotidiano dessa escola, seu papel na proposta de formação continuada dos professores que desenvolvem suas ações nesse espaço, tendo o aporte das políticas educacionais existentes e da teoria das representações sociais.



Foi necessário, de início, identificar o problema, com o objetivo de investigar a problemática proposta. Algumas questões foram norteando esse trabalho, entre elas se destacam:

- Como se dão as políticas de formação de professores das escolas municipais de tempo integral de Curitiba?
- Qual é o papel do pedagogo nessa formação?
- Quais são as representações que o pedagogo tem acerca do seu trabalho na escola de tempo integral?

Ao se buscar o entendimento dessas questões, foi preciso debruçar sobre a produção teórica produzida sobre as temáticas envolvidas na pesquisa. Assim, realizou-se uma revisão bibliográfica com o objetivo de trazer o que tem sido produzido sobre a escola de tempo integral, as políticas de formação de professores e as representações sociais. Essa revisão foi feita por meio de leitura das obras e/ou produções científicas em que se ressaltaram os aspectos prioritários pontuados pelos autores que se tornaram importantes ao estudo realizado.

Outra questão a ser levada em consideração foi a construção do instrumento a ser utilizado na coleta de dados, adaptação de um utilizado pelo CIERS-ed¹¹ por se tratar de uma pesquisa vinculada ao projeto Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente, em que se busca um avanço para a RS do profissional da Educação. Após esse roteiro com orientação para as entrevistas, foi ele testado com a realização de uma entrevista-piloto com um dos pedagogos investigados.

Foi possível, depois disso, iniciar o processo para a coleta de dados ou pesquisa de campo, que teve como finalidade analisar, a partir da fala do outro, as representações presentes no trabalho do pedagogo das escolas de tempo integral.

Nesse sentido, foi necessário selecionar as escolas cujos pedagogos seriam investigados. Pelo fato de o objeto de estudo limitar-se ao pedagogo das escolas de tempo integral, foi necessário selecionar as escolas a serem trabalhadas.

Buscou-se junto à Secretaria Municipal da Educação o número total de escolas com atendimento integral e pedagogos dessas escolas para fundamentar a origem dos sujeitos pesquisados.

A RMEC na qual as escolas estão inseridas conta com um número de 179 (cento e setenta e nove) equipamentos¹² escolares e, desses, 90 (noventa) possuem atendimento em tempo integral. Destaca-se que as escolas de tempo integral

¹¹ Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação.

¹² É a expressão utilizada na RME quando faz referência às unidades escolares que mantém.

possuem diferentes situações físicas. Os Centros de Educação Integral, foco dessa pesquisa, são em número de 37 (trinta e sete) e possuem um prédio anexo com 3 (três) pisos, com uma estrutura física diferenciada e que contam com esse tipo de atendimento desde 1988, ou seja, há mais tempo na rede.

Os sujeitos da pesquisa foram os pedagogos que atuam nos Centros de Educação Integral pertencentes às RMEC. São profissionais graduados em Pedagogia e iniciaram sua jornada profissional como professores das séries iniciais do ensino fundamental, optando por uma mudança de área de atuação quando se submeteram a uma avaliação com prova escrita, para então, depois de classificados, assumirem o papel de pedagogo nas escolas municipais.

Como participantes da pesquisa investigou-se 21 pedagogos que atuam em 10 dos 37 Centros de Educação Integral de Curitiba, considerando-se o tempo superior a um ano de atuação na escola, pois tendo em vista o trabalho diferenciado nesse modelo de escola, seria o tempo necessário para que esse profissional perceba-se inserido no processo pedagógico escolar, compreendendo a dinâmica de trabalho e sua importância na articulação dele.

Também foi utilizado como critério, dentre as escolas com atendimento em tempo integral, aquelas que possuem o prédio anexo, conhecido como Complexo II, devido à sua estrutura física, e por se tratarem de escolas que, no processo histórico da RMEC, têm realizado um trabalho diferenciado com os estudantes que permanecem nela no mínimo 8 horas.

Para a realização da coleta dos dados foram necessárias algumas etapas para efetivação da pesquisa de campo. Iniciou-se com o levantamento das escolas de tempo integral que contavam com pedagogos em seu quadro, com mais de um ano de trabalho. Para tal optou-se pelas escolas pertencentes às regionais em que a rotatividade de profissionais é menor.

Entrou-se em contato com as pedagogas responsáveis por esse projeto de escola nos núcleos regionais de educação, que informaram às escolas de tempo integral que pedagogas se encaixavam no critério determinado pela pesquisadora.

Assim, foi enviado documento, por meio de ofício, à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, solicitando autorização para proceder à pesquisa nas escolas selecionadas. Para essa autorização foi necessário o comparecimento da pesquisadora junto à Superintendência de Gestão Educacional na SME para preenchimento de um formulário em que se relacionavam as escolas pretendidas e

o objetivo da pesquisa, além da necessidade de se anexar a esse pedido o projeto da pesquisa a ser realizado.

Posteriormente, foram contatados os diretores das escolas e os pedagogos para agendamento de horário para realização da entrevista e até mesmo de autorização para ir à escola, pois esses teriam a opção de não participar da pesquisa. Das escolas e pedagogas selecionadas, apenas uma negou-se a participar da entrevista, não justificando motivo para tal.

A investigação se deu a partir de instrumento com questões fechadas e abertas para caracterizar os pedagogos e sua trajetória (APÊNDICE A) em que buscou-se saber:

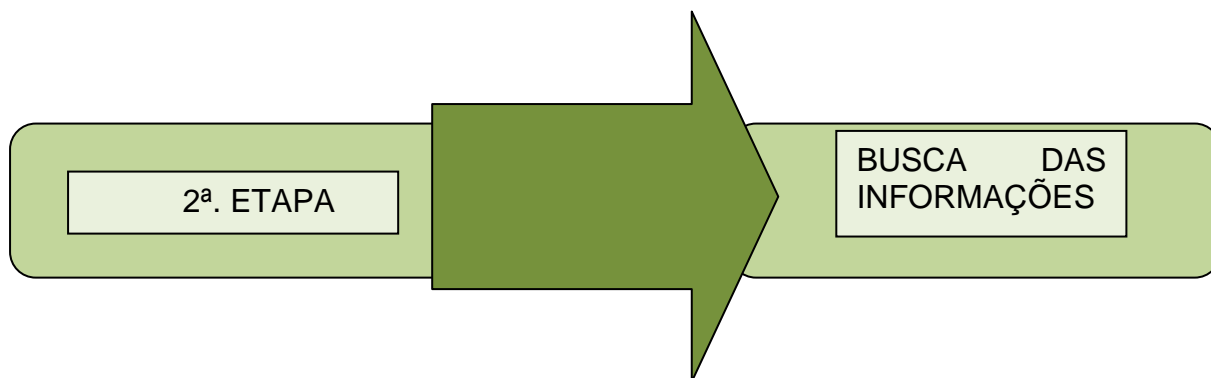
- a) sexo, idade;
- b) tempo de graduação e tempo de atuação;
- c) tempo de atuação na escola de tempo integral como pedagoga;
- d) outras atuações profissionais.

Foi realizada entrevista semiestruturada com esses profissionais, seguindo um roteiro (APÊNDICE B) que trazia as seguintes questões norteadoras cujo objetivo era o de investigar o “ser pedagogo” no contexto da escola de tempo integral, a partir da percepção do próprio profissional que desempenha essa função. Tais questões eram:

- a) a expectativa da escolha profissional;
- b) a formação inicial e continuada;
- c) a trajetória profissional;
- d) a percepção de sua função enquanto profissional nas escolas de tempo integral.

Ressalta-se que nesse processo o papel do investigador é importante, pois com a coleta de dados é que serão incorporados à pesquisa os dados que serão significativos para a constituição da investigação a ser efetivada.

4.4 COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA



Optou-se pela entrevista como forma de obter os dados por se considerar esse um procedimento em que as trocas se realizam entre o pesquisador e o entrevistado, de forma a compartilhar a compreensão dos dados. Esse processo traz vantagens em relação a outras técnicas por possibilitar a apreensão imediata e corrente daquilo que se deseja investigar, ideia complementada por Banister et al.¹³(1998), quando dizem,

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

No momento da entrevista ocorre o encontro entre pesquisador e pesquisado, como já dito, de forma a se obter informações a respeito de um assunto a partir de uma conversa de natureza profissional. Para Lakatos e Marconi (2008, p. 198), esse procedimento trata-se de uma “conversação efetuada face a face de maneira metódica”, obtendo-se de maneira verbal a informação necessária.

Assim, ao se considerar o caráter de interação possibilitada pela entrevista, cumpre lembrar o que Szymanski (2010, p.11) diz: “Passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.”

¹³ IN: SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.p. 9-61.(p.10)

Portanto, é um momento de interação em que ocorre a percepção do outro e uma coleta de informações num clima de confiabilidade em que o entrevistado poderá dar seu depoimento trazendo grandes contribuições ao processo desenvolvido.

Essa contribuição inicia-se no momento em que o entrevistado concorda em colaborar com a pesquisa, pois demonstra sua intencionalidade em ser ouvido, o que, segundo Szimanski (2010, p. 12), “caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador”.

Dessa forma a entrevista possibilita a organização das ideias e da construção de um discurso em que a reflexão está presente, produzindo significados que podem ser construídos por meio da interação.

Para aquela autora (2010) a entrevista chamada de reflexiva leva em conta a repetição de significados que auxiliarão no processo comunicativo.

Não se trata de entender a entrevista como um mero levantamento e exposição de dados, mas esses necessitam de uma articulação a partir de uma leitura teórica, para que os dados se caracterizem como científicos, ideia corroborada por Severino (2007, p. 126) ao afirmar que “referências epistemológicas são, pois, necessárias para a produção do conhecimento científico”. Complementa ainda afirmando que “a construção de conhecimento novo pela ciência, entendida como processo de saber, só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências”.

Com a intenção de que os dados fossem coletados na íntegra, todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, e tiveram a duração aproximada de trinta minutos.

Com o intuito de obter dados sobre as características dos entrevistados, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, anterior à realização da entrevista em que foram investigados idade, tempo de formação e de atuação como pedagoga, além de influências na escolha do curso de graduação realizado, assim como atuação em outras áreas, conforme já explicado.

O contato telefônico foi realizado para marcar dia e horário em que as pedagogas poderiam atender. Apenas uma delas esqueceu-se que havia marcado o horário, não estando na escola no dia estipulado, fazendo com que a pesquisadora precisasse marcar novo encontro com a profissional.

As entrevistas foram realizadas com 21 pedagogas. O primeiro passo dessa entrevista foi uma conversa informal com as entrevistadas em que me apresentava e explicava a finalidade da entrevista, cuja problemática surgiu da prática enquanto pedagoga. Para as profissionais que aceitaram participar da entrevista foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) para posterior gravação da entrevista.

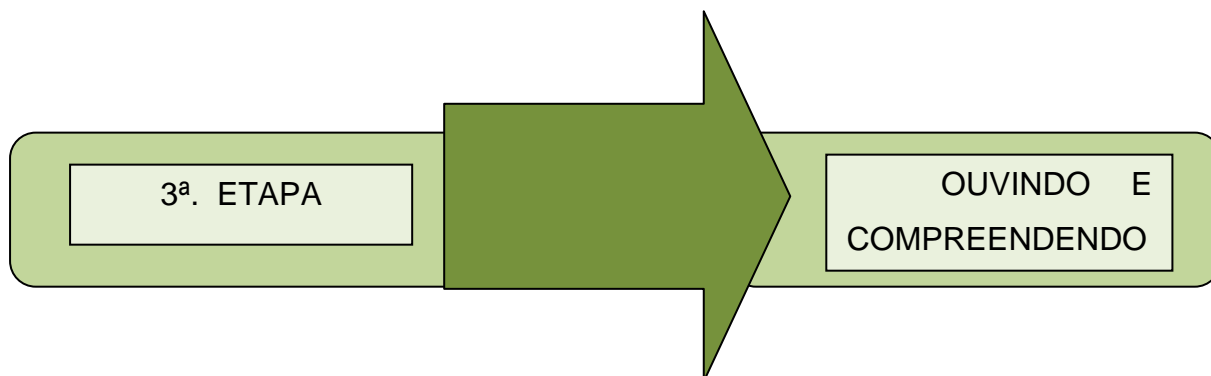
As pedagogas entrevistadas demonstraram interesse no assunto pesquisado e sentimento de valorização da especificidade do seu trabalho, mostrando-se abertas ao início da entrevista.

No entanto, reagiram de diferentes maneiras às questões propostas; às vezes demonstraram, por meio de gestos, um “desespero” ao relatarem seu cotidiano como pedagogas. Ressalta-se que a época em que foi realizada, a entrevista coincidiu com o momento de avaliação da RME e da Provinha Brasil, em que as pedagogas eram responsáveis, em suas escolas, por toda a organização da aplicação, correção das provas, sistematização dos dados para apresentação em seminário por regionais.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital para posterior transcrição. Ressalta-se que durante as entrevistas foi preciso, em alguns momentos, a retomada da questão proposta, pois os entrevistados perdiam o foco da questão; em outros momentos o entrevistado respondia outra coisa, necessitando refazer-se a questão, detalhando-se mais o objetivo a que se referia.

Outra questão a ser ressaltada é que embora as pedagogas estivessem em sua sala com a porta fechada, indicando que não poderiam ser interrompidas, por vezes entravam outros funcionários sem pedir permissão, interrompendo a entrevista, trazendo questões, as mais diversas, para a pedagoga resolver. Em duas escolas as pedagogas se transferiram para outro espaço, alegando ter mais privacidade.

Destaco que durante a entrevista, como pedagoga houve momentos de identificação ou até mesmo de desconforto com as situações trazidas. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 3), “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Mas, procurou-se o afastamento da situação para buscar, como pesquisadora, uma análise objetiva e coerente.



Para a realização das transcrições foi utilizado um fone de ouvido para que os sons externos não interferissem no resultado do que foi trazido pelos sujeitos, buscando-se uma transcrição literal. Essa transcrição foi digitada num primeiro momento em arquivos Word de modo separado, por entrevistado, trabalho que ajudou uma maior aproximação dos resultados obtidos.

Após a realização da transcrição individual dos depoimentos, sistematizados em uma tabela, foi necessário agrupar as respostas de todos os entrevistados por perguntas para posterior leitura atenta, com o objetivo de proceder-se à categorização dos mesmos. Nesse momento foram indicados alguns pontos que permitiram uma melhor exploração no momento seguinte, tais como: o cotidiano do trabalho realizado, a co-responsabilidade na formação dos professores com os quais atua, bem como as possibilidades de categorias de análise também foram se apresentando.

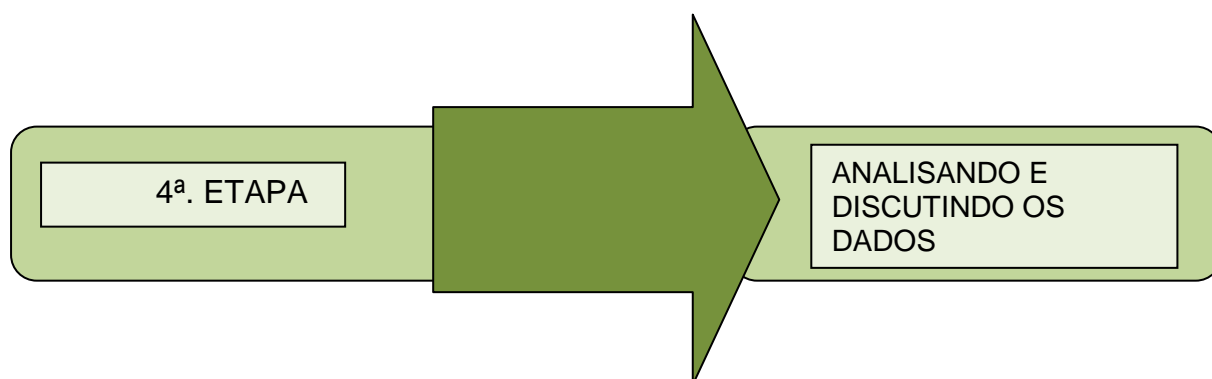
Posteriormente a essa sistematização, foram estabelecidas as categorias de análise, levando-se em conta os objetivos do estudo. Assim considerou-se importante analisar: escolha profissional, formação profissional e o cotidiano do pedagogo.

Objetivando uma organização melhor dos dados obtidos, as perguntas foram agrupadas em blocos, sendo que no primeiro bloco se situam as questões 1,2 e 3, no segundo bloco estão as questões 4 e 5; no terceiro bloco, as questões 6,7,8 e 10 e no quarto e último bloco, as questões 9,11 e 12. Nesse sentido, convém destacar que no primeiro bloco são trazidas as questões que se referem à escolha e à trajetória profissional de cada entrevistado; o segundo e terceiro blocos se referem à

expectativa de formação inicial e continuada; no quarto bloco buscou-se finalmente entender o cotidiano do trabalho do pedagogo.

Utilizando a abordagem qualitativa proposta nessa pesquisa, procurou-se analisar as questões, verificando as respostas dos pedagogos entrevistados e marcando as contribuições mais significativas para o objetivo do estudo. Os pedagogos tiveram seus nomes trocados pelas letras do alfabeto, identificadas de **A** a **U** para garantir o sigilo de sua identidade, priorizando as questões éticas de uma pesquisa, as instituições também tiveram seus nomes resguardados com esse objetivo.

Nesse sentido, ao se proceder ao processo de análise quando for necessário realizar citações sobre as falas das pedagogas cada uma delas será correspondente a uma das letras do alfabeto.



Essa análise possibilita o “trabalho” com todo o material obtido durante a pesquisa, principalmente ao se pensar em uma pesquisa qualitativa. Tal análise estará presente em todas as etapas da investigação, sendo sistematizada e formalizada posteriormente à coleta de dados.

Nesse sentido, foram caracterizados de início, os sujeitos entrevistados em sua trajetória profissional como pedagogos. A seguir são apresentadas as representações dos pedagogos sobre seu trabalho na escola de tempo integral, buscando no referencial teórico, aporte para embasamento das questões trazidas pelos entrevistados.

Bardin (2010) explica que é necessário proceder-se inicialmente a uma pré-análise, em que será possível sistematizar as ideias iniciais para que se construa um esquema que possibilite uma análise dos dados que, mesmo sendo preciso, deve ser flexível, ou seja, que possibilite novos procedimentos no decorrer da análise.

Nessa pré- análise é necessário proceder a uma leitura “flutuante” em que se estabelecem contatos com o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” e “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes” (BARDIN, 2010, p. 122).

A referida autora diz ainda que após a pré-análise, uma maior aproximação com o conteúdo torna-se necessária, pois é preciso saber por que se está analisando e é preciso explicitá-lo para, então, poder saber como analisar.

Nesse sentido Lüdke e André (1986) afirmam que para se proceder à análise após a coleta de dados é necessário construir um conjunto de categorias descritivas, em que o referencial teórico poderá fornecer a base dos conceitos que farão parte da primeira classificação dos dados.

Por se tratar de uma análise de uma pesquisa de abordagem qualitativa faz-se necessário um procedimento mais intuitivo e, como traz Bardin (2010, p. 141), “mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”.

Complementa a autora:

A análise qualitativa, que é maleável no seu funcionamento, deve também ser maleável na utilização dos seus índices. As manifestações da mesma realidade pela comunicação podem modificar-se rapidamente (p.142).

Portanto, a análise qualitativa não rejeitará toda a quantificação, apenas se preocupará em fazer com que esses índices sejam guardados de forma não frequencial, pois podem acontecer “índices similares em discursos semelhantes” (BARDIN, 2010, p.142).

É com esse objetivo que, ao classificar os elementos resultantes nessa pesquisa, buscou-se no discurso do sujeito pesquisado as falas que se configuraram nas categorias, em diferentes momentos da entrevista realizada, feitas por analogia. Ao realizar a interpretação das mensagens trazidas foram realizadas comparações contextuais dos dados para se proceder a classificações, buscando a compreensão das semelhanças e diferenças presentes no discurso, ideia corroborada por Franco (2008, p. 31) ao explicar o seguinte:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discurso e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade, situação concreta que expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Nesse sentido, partindo de características comuns, foram sendo constituídas as categorias de análise a partir dos temas presentes em sentenças ou expressões no discurso falado, que trazem em seu conteúdo conceitos e concepções que ajudarão na elucidação do problema.

Bardin (2010) contribui, ressaltando que ao se classificar os elementos para a construção de categorias, é primordial que se investigue o que cada um deles tem em comum com os demais. Portanto, esse é um momento que exige do pesquisador um grande esforço e se trata de um momento bastante difícil. A análise e discussão dos dados recebem o aporte das Representações Sociais e das políticas de formação de professores.

5. O COTIDIANO DO PEDAGOGO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

No presente capítulo visa-se a apresentar os resultados das entrevistas realizadas nos Centros de Educação Integral, fazendo a análise e discussão dos dados obtidos em campo, com apoio dos autores relacionados. Mizukami (1986), Jodelet (2001), Cavaliere (2002), Libâneo (2006), Saviani (2007), Franco (2008), Almeida (2009), Arroyo (2009), Freire (2009), Imbernón (2009a), Mauricio (2009), Placco (2009), Veiga (2009), Vieira (2009), Bardin (2010), Scheibe e Bazzo (2010).

5.1 QUEM SÃO OS PEDAGOGOS...DE QUEM SE FALA?

O início da investigação se deu, como dito, a partir de instrumento com questões fechadas e abertas para caracterizar os pedagogos e sua trajetória. Os dados foram sistematizados na TABELA 1 para melhor situar os sujeitos investigados. A preocupação nessa etapa é o conhecimento desse sujeito, perceber como se deu e como está sua trajetória profissional e o seu envolvimento com a área escolhida para atuação profissional, ou seja, a educação.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos

SEXO	FEMININO		MASCULINO					
	21		0					
IDADE	31 A 35		36 A 40		41 A 45		46 A 50	
	7		6		5		3	
TEMPO DE GRADUAÇÃO	1 A 9 ANOS			10 A 19 ANOS			20 A 29 ANOS	
	8			9			4	
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PEDAGOGO	1 A 9 ANOS			10 A 19 ANOS			20 A 29 ANOS	
	17			3			1	
TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PEDAGOGO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	1 ANO E MEIO	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	7 ANOS	10 ANOS
	2	1	8	3	3	1	1	2
POSSUI OUTRA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	SIM				NÃO			
	16				5			
PROFESSORA INICIAIS DO FUNDAMENTAL	ANOS DO ENSINO	PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PROFESSORA DO ENSINO SUPERIOR	INSTRUTOR DE AUTO-ESCOLA				
13		1	1	1				

Fonte: Organizada com base nos dados obtidos durante a coleta de dados pela pesquisadora.

A análise feita, a partir dos dados, mostra que todas as pedagogas entrevistadas são do sexo feminino, com idade entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) anos, sendo o maior número o de 13 (treze) na faixa etária entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) anos. Essas pedagogas estão formadas em sua maioria, 17 (dezesete) delas, há menos de 20 (vinte) anos. No entanto, atuam como pedagoga há menos de 10 anos e em sua trajetória como pedagoga, atuam nessa função, na escola de tempo integral, há menos de 10 anos.

Dos 21 (vinte e um) profissionais entrevistados, 16 (dezesesseis) possuem outra atividade profissional além da de pedagoga, sempre vinculada à área educacional, sendo em sua maioria 13 (treze), professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Outra questão que se pode constatar é que mesmo possuindo graduação há algum tempo, esses profissionais começam sua carreira como pedagogos tardiamente, devido ao fato que na RME eles iniciam como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil para, posteriormente, participarem de uma prova de mudança de área de atuação, para então assumirem uma função de pedagogo nas unidades escolares.

5.2 ESCOLHA PROFISSIONAL: CARREIRA ATRATIVA?

Em relação à escolha profissional, as pedagogas trouxeram dados significativos quanto à sua atuação na área da educação, dados que foram sistematizados na TABELA 2, com o objetivo de se verificar como se deu a escolha profissional para os sujeitos investigados.

Tabela 2 – Escolha Profissional

CONTINUIDADE DO MAGISTÉRIO ENSINO MÉDIO	INFLUÊNCIA FAMILIAR	INFLUÊNCIA DOS AMIGOS	GOSTAR DO TRABALHO/ QUERIA SER PROFESSORA	IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO	OUTROS
9	7	1	6	2	5
REPETIRIA A ESCOLHA		NÃO REPETIRIA A ESCOLHA		DÚVIDA	
19		0		2	

Fonte: Organizada com base nos dados obtidos durante a coleta de dados pela pesquisadora.

Em relação à escolha da profissão esse grupo traz como certeza a opção realizada. Nenhum dos investigados deixaria de repetir a escolha do curso de Pedagogia, pois 19 deles afirmam que repetiriam sua escolha sem dúvida alguma.

Sabe-se que muitos fatores podem influenciar na escolha da profissão, entre eles poder-se-ia destacar as características individuais ou mesmo os valores e crenças além da própria família e das pessoas de seu convívio.

Os sujeitos investigados atribuem sua escolha profissional a uma escolha própria em sua maioria (17 dezesete), deixando a influência familiar em segundo lugar. Segundo o relatório preliminar sobre “A atratividade da carreira docente no Brasil”, coordenada pela Fundação Carlos Chagas (2009, p.9), “é preciso ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado.”

Essa opção está introduzida no próprio contexto, em que o projeto profissional é resultante de diversos fatores que interagem diferentemente. Como explica Valle (2006)¹⁴, “repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência”.

5.3 REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E INCERTEZAS

Toma-se inicialmente como apoio teórico metodológico para análise dos dados obtidos nesse trabalho, as idéias de Jodelet (2001, p. 22) sobre representações sociais, a qual ressalta ser “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Pode-se dizer que se refere ao saber do senso comum, ou mesmo ao saber natural que se diferencia das demais formas de conhecimento, inclusive o científico. No entanto é considerado como objeto de estudo legítimo tal como o científico, pois

¹⁴ In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Atratividade da carreira docente no Brasil** (Relatório preliminar). São Paulo: Fundação Vítor Civita/ Fundação Carlos Chagas, 2009. 85 p.9.

é importante na vida social e para o entendimento dos “processos cognitivos e das interações sociais” (JODELET 2001, p. 22).

Nesse sentido a presente pesquisa trouxe elementos significativos nos dados coletados e embebidos de significados, os quais foram, como já explicitado, categorizados e sub-categorizados (TABELA 3), para que então a interpretação fosse realizada com o intuito de elucidação do problema proposto.

Tabela 3 – A formação do pedagogo e o cotidiano da escola em tempo integral

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQ UENCIA
REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	Necessidade de abordagem sobre educação de tempo integral	18
	Necessidade da prática em escola de tempo integral	40
	Necessidade da configuração da função do pedagogo escolar	11
	Outros	2
REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA *	Estudos/leitura	10
	Oferta de cursos	19
	Necessidade de concepção de educação/escola/aluno de tempo integral	15
REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO DO TRABALHO DO PEDAGOGO	Organização do trabalho pedagógico	16
	Articulação entre Complexo I e Complexo II ¹⁵	4
	Acompanhamento de alunos e professores	29
	Trabalho com conflitos / relacionamento interpessoal	13
	Administração do tempo	5

Fonte: Organizada com base nos dados obtidos durante a coleta de dados pela pesquisadora

*A categoria Representação da Formação Continuada atende tanto à concepção geral da escola regular como específica para a escola de tempo integral, porque as questões são similares.

Para proceder à criação de categorias foram utilizados como unidade de análise os temas trazidos nas expressões retiradas dos discursos dos sujeitos. Como diz Franco (2008, p. 43), “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo”, considerado ainda indispensável em estudos sobre representações.

¹⁵ O Complexo I se refere ao prédio existente na escola, que possui em princípio as salas de aula com as turmas regulares, em que são trabalhadas as áreas do conhecimento previstas na legislação (LDB 9394/96), além da secretaria, sala de professores, sala da direção e sala de pedagogos. O Complexo II se refere ao prédio anexo à escola no mesmo terreno, com três pisos divididos em salas, que tem como proposta o trabalho complementar na escola em tempo integral, por meio de oficinas.

Assim, a escolha por temas como unidade de análise se efetivou para que as falas trazidas fossem exploradas em seu contexto, para que se procedesse à interpretação de forma coerente e contextualizada.

Inicialmente foi feita a pré-análise das falas contidas nas entrevistas, para verificar as temáticas presentes. Com base no referencial teórico que deu aporte à presente pesquisa, foi realizada uma análise dos significados explícitos e implícitos nas falas dos pedagogos. Fez-se uma primeira extratificação dos temas trazidos pelos sujeitos após a leitura dos depoimentos transcritos, questão por questão,. Neste momento, iniciou-se a elaboração de uma primeira tabela para sistematizar os dados que foram trazidos nas falas, que foi aprimorada, incluindo novos campos para inserção de novos dados.

Finalmente, foi organizada uma terceira tabela com as categorias e subcategorias, agrupadas conforme a temática trazida durante a entrevista e na qual foi inserida a frequência que consta na fala dos sujeitos investigados, levando em conta a quantidade de vezes em que aparece.

Assim ficaram configuradas as três categorias que representam o pedagogo e seu trabalho nos Centros de Educação Integral de Curitiba: a formação inicial, a formação continuada e o cotidiano do trabalho do pedagogo. Cada uma delas possui subcategorias que mostrarão como se dá a representação do pedagogo sobre o seu próprio trabalho. Ambas, categorias e sub-categorias, serão explicitadas a seguir.

5.3.1 Representações do pedagogo sobre a formação inicial na escola em tempo integral.

Ao se buscar uma análise do conteúdo falado na realização da entrevista, tem-se como objetivo o tratamento qualitativo desses dados como se propõe esta pesquisa.

Assim traz-se o entendimento de que na escola de tempo integral a necessidade de se realizar um trabalho de qualidade é defendida por esta pesquisadora. Isso se deve ao fato de que um tempo ampliado requer uma organização diferenciada, em que o desenvolvimento integral do estudante que nesse espaço está inserido deve ser priorizado. Como propõe Maurício (2009, p.26) “as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para

benefício de seu desenvolvimento”, ao se referir ao trabalho realizado com as crianças nas escolas com essa característica.

Para compreender essa demanda, o entendimento das representações que circulam na própria escola a respeito desse trabalho e da própria formação inicial dos profissionais que atuam nesse espaço é necessário. Para Jodelet (2001), a representação social nada mais é do que o saber do cotidiano, em que os sujeitos, pessoas comuns, a partir do conhecimento tomam decisões e agem no mundo que os cerca.

Para saber como se dão as representações da formação inicial do pedagogo, foram formuladas questões que buscavam o entendimento de como as pedagogas avaliavam a formação recebida no curso de graduação acerca da educação em tempo integral, além do que consideravam ter sido falho nessa formação inicial para o trabalho nas escolas. Dessa forma foram trazidas questões relevantes para o entendimento das representações trazidas pelos sujeitos.

Na categoria que trata da formação inicial, a representação dessa formação como algo distante da prática em que se prioriza a aprendizagem teórica se evidencia; vislumbra-se uma prática desvinculada da teoria, supondo ser ela uma técnica de trabalho que se sobrepõe ao conhecimento teórico produzido socialmente e historicamente, como nos mostra a fala das pedagogas **I e K** :

No meu curso [graduação] a gente praticamente não teve informações sobre a escola integral, a gente teve no geral e muita teoria também” (I, 2010).

Eu tive bastante teoria, mas da prática eu tive que buscar bastante, pedir bastante ajuda. Porque na faculdade eles dão o básico do básico, nada de prática. E o embasamento teórico não foi específico sobre a educação integral, é sobre a escola como um todo (K, 2010).

Nesse sentido fica a perspectiva de que estão fundados na ideia de que teoria e prática estão presentes em sua formação, são aspectos desvinculados entre si e sobrepostos, não se complementando e não se interconectando.

Freire (2009, p. 109) colabora com essa questão ao dizer:

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre teoria e prática, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade.

Essa concepção é complementada por Imbernón (2009a, p. 113), ao se referir ao conhecimento teórico que apóia a prática educativa:

Esse conhecimento encontra-se fragmentado em diversos momentos: a experiência prévia, como aluno ou aluna, a formação inicial e a formação no exercício docente que permite questionar ou legitimar o conhecimento profissional que se põe em prática.

Indicam as pedagogas nas suas representações que, a prática é uma questão que está precária na formação do pedagogo, desvinculando-a novamente da teoria, como nos mostra a fala das pedagogas **A** e **F** ao se referirem ao que falta na formação inicial do pedagogo:

Eu acho que falta mais prática em vários locais de trabalho, a prática do pedagogo em escola (A, 2010).

O que falta é a realidade mesmo, porque na aula [na graduação] você não vê a burocracia, você não tem esse olhar pedagógico que a pedagoga deve ter... Então você demora muito para fazer isso, perdendo o tempo que poderia estar atendendo às necessidades da escola (F, 2010).

Com essas falas é possível fazer inferências sobre a concepção presente em relação à teoria e prática e ressaltar, de conformidade com as idéias de Mizukami (1986), que um curso de formação de professores necessitaria possibilitar o confronto entre as diferentes abordagens, entre seus pressupostos e implicações, além de trazer os limites, pontos de oposição ou de confluência.

Como especifica aquela autora (1986, p. 109),

deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

Scheibe e Bazzo (2010, p. 9) acrescentam que “a persistente divisão entre teoria e prática continua no âmago da questão da formação”, em que está presente uma visão “divisionista” (SCHEIBE, BAZZO 2010) que ainda decorre do processo de formação. Saviani (2007, p. 109) corrobora, dizendo que “o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

Outra questão que fica evidenciada nas falas das pedagogas é com relação à necessidade de numa formação inicial serem trabalhadas questões referentes à configuração do papel do pedagogo na escola, pois se sentem “perdidas” com

relação à sua real função. A fala das pedagogas **B** e **D** comprova a referida questão ao afirmarem:

Eu passei por uma formação que havia mudado há pouco tempo, que uniu o orientador e o supervisor, com o currículo integrado. Na verdade em relação à função do próprio pedagogo especificamente, independente de ser de escola integral ou regular, tivemos pouca informação quanto a isso, à formação específica. Tínhamos muita metodologia, formava-se para ser professor (B, 2010).

Falta muito à prática mesmo, toda a questão burocrática que existe, pelo menos na educação municipal, em relação ao preenchimento de formulários, notificações obrigatórias. Essas questões nós vamos aprendendo no dia-a-dia, com aqueles que estão atuando há mais tempo. Tudo na prática, nada na formação enquanto pedagogo. E o trabalho de pedagogo mesmo, enquanto todo o suporte que eu recebi na Pedagogia, a gente não consegue aplicar na prática (D, 2010).

Nesse sentido pode-se ressaltar que uma formação mais específica das atribuições e do próprio papel do pedagogo na escola é uma questão relevante para as pedagogas investigadas; procuram o conhecimento de qual é sua real função no cotidiano da escola, pois em sua formação inicial sentem um distanciamento da prática que se efetiva na escola, como já apontado anteriormente. Libâneo (2006, p. 61) colabora sobre essa questão dizendo:

O curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de pedagogia não se reduz à formação de professores, ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desse pede uma formação diferenciada.

Ainda sobre essa questão, Scheibe e Bazzo (2010) ressaltam que

parece imperativo continuar buscando estratégias e definições políticas que reforcem institucionalmente os cursos de Licenciatura [incluindo Pedagogia], tarefa urgente para pesquisadores e formuladores de políticas públicas, os quais para responder ao desafio já não poderão se furtar à análise do conteúdo dos projetos pedagógicos implantados a partir das orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Grifo nosso)

Portanto, há que se considerar que a necessidade de formulação de políticas públicas educacionais que contemplem a real finalidade de atuação do pedagogo na escola, além de diretrizes para o curso de formação com o mesmo objetivo, são necessidades que se configuram na prática cotidiana desses profissionais, levando

em conta que além do pedagogo-professor, existe uma função do pedagogo-organizador do trabalho pedagógico da escola.

5.3.2 Representações do pedagogo sobre a formação continuada na escola em tempo integral.

A formação continuada é um tema que tem gerado bastante polêmica e diversos estudos entre os pesquisadores. Nóvoa (2009) traz a idéia de que essa formação é um conjunto de medidas que asseguram a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional, em que estão presentes a:

articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc.

As representações trazidas pelos pedagogos demonstram, como aponta, Jodelet (2001, p. 31), um postulado fundamental: “o da inter-relação, da correspondência entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica”.

Instigando o diálogo sobre o entendimento do que é formação continuada, a necessidade dela na escola de tempo integral para os professores que nela atuam e como essa formação tem acontecido, a fala das pedagogas das escolas de tempo integral por meio das representações traz algumas questões que demonstram a concepção presente em relação à formação continuada. Reconhecem que essa é uma formação necessária e que é um processo consequente da formação inicial, como nos mostram as falas das pedagoga **L, N e R**.

Eu acho assim, que a gente não pode parar principalmente na nossa profissão, como educador não pode parar de estudar. É você estar sempre se aperfeiçoando, indo a cursos, fazendo pós-graduação, mestrado. Isso pra mim é formação continuada (L, 2010).

Não parar. Estar sempre se reciclando, fazendo novos cursos, sempre buscando. Eu acho que o pedagogo e o professor estão inseridos nesse processo e isso é um sempre. Sempre estudando, aprendendo, a gente procura fazer isso e procura estar incentivando aqui os professores nessa formação continuada (N, 2010).

É uma situação que realmente tem que acontecer, porque o curso de Pedagogia te dá uma noção, mas o professor é um ser pensante, então,... ele tem que ser na verdade. Então muitas das teorias que a gente aprende na faculdade já estão além, não pára e até na questão de como a criança aprende, como os autores estão revendo a educação. Então na verdade o professor tem que estar sempre em formação continuada. É uma necessidade, porque a gente nunca vai saber tudo. A importância, assim, estar sempre estudado porque é necessário (R, 2010).

De acordo com Imbernón (2009b), a formação continuada ou formação permanente¹⁶ é uma necessidade, tendo em vista as mudanças vertiginosas ocorridas na sociedade e no mundo. Para ele (2009b, p. 12),

tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, uma reflexão de zonas intermediárias da prática, como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (Schön, 1972) e uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente.

Ainda em relação à formação continuada, as pedagogas entrevistadas trouxeram como uma das principais medidas para sua concretização os cursos ofertados pela própria mantenedora (SME/PMC), embora esses cursos nem sempre atendam às suas necessidades ou atinjam os objetivos a que se propõem, como demonstram as falas das pedagogas **G** e **K**:

Na prefeitura de Curitiba o que me encanta é justamente essa formação continuada, quer dizer, o professor não se esclarece, não se informa, não se atualiza se não quiser, porque os cursos que eles oferecem são o ano inteiro, os temas são os mais diversos possíveis, a integração de tudo no currículo é muito explorada (G, 2010).

A Prefeitura propõe vários cursos pra gente, então vai do interesse do professor, porque se você acessar o portal vai ter cursos, claro que às vezes você se inscreve em alguns cursos e você vai se decepcionar, mas você só vai saber se for fazer (K, 2010).

Diferentes autores se referem à formação continuada como um campo necessário às mudanças educacionais emergentes; no entanto, essa formação assume um papel que extrapola o ensino para uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se em diferentes possibilidades com o intuito

¹⁶ Imbernón avança no conceito de formação continuada, tratando-a como formação permanente em que a formação tem lugar num contexto histórico e social determinado, que influenciará sua natureza.

de que o sujeito, partindo da aprendizagem, possa se adaptar e conviver com mudanças e incertezas, ou seja, formando antes de tudo sujeitos com atitudes (IMBERNÓN, 2009a).

Veiga (2009, p.25) acrescenta:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

Outra questão manifestada pelos pedagogos se refere à necessidade de, na formação continuada, ser trabalhada a compreensão da concepção de escola integral, de aluno e de educação integral, tendo em vista que ao se ampliar o tempo de escolaridade do educando, faz-se necessária a compreensão desse educando como um sujeito inserido num processo educativo com uma proposta diferenciada, que precisa de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade digna. As falas das pedagogas **B** e **U** demonstram essa preocupação:

Eu acho que, na verdade, o que precisaria ver é que a criança que fica em tempo integral, tem algumas necessidades e algumas características que são diferentes das crianças que ficam em tempo regular. Por mais que se forneçam os cursos específicos para os eixos do contraturno, essas crianças também têm a necessidade do regular, também tem curso para isso. Fora essas duas vertentes, tem questões que são especificamente das crianças que são do tempo integral, tem questões de conduta, de alimentação, são crianças que apresentam mais sintomatologia de 'doenças' (dor de barriga, dor de cabeça). Daí em relação a essas questões específicas não tem preparo, uma formação para o professor, de pensar em dar um pouco mais de qualidade de atendimento ao humano dessas crianças que ficam no integral. Então não tem essa formação ao professor que atende uma criança que fique em tempo integral na escola. Perceber que a criança que fica em tempo integral na escola tem características diferentes da criança que fica em tempo regular na escola. Por isso que vem aquela história do professor dizer que não quer trabalhar numa escola de tempo integral por achar muito difícil (B, 2010).

Nossa!....Mais ainda, por ser integral, eles precisam saber muito dessa criança, saber lidar com situações bem diferenciadas. A educação integral é outro universo, não é uma sala quadradinha, uma carteira atrás da outra, tem que saber lidar mesmo com situações adversas que vão acontecer, não adianta você querer programar, pois as coisas acontecem do nada. É muito importante ter essa formação, pena que muitos professores não valorizam isso. É necessário mesmo e quase que tinha que ser obrigatória (U, 2010).

Nesse sentido há necessidade de entendimento do trabalho a que se propõe nessa escola, pois essa demanda de tempo pressupõe uma concepção de educação, de escola, de educando e principalmente de ser humano mais apronfundada.

Maurício (2009, p. 27) assevera:

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento... A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar do encontro.

Percebe-se assim a importância atribuída ao professor no desenvolvimento do ponto de vista pedagógico. Os professores que atuam nesse espaço precisariam ser capazes de lidar com os educandos que ali estão presentes, o educando real, sintonizados entre seus pares e com os próprios educandos.

De acordo com Imbernón (2009a, p.18),

em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Realmente, o professor necessita adquirir concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação numa escola como uma proposta de ampliação de tempo, supondo ainda que tenha construído uma concepção de seu papel nesse contexto, levando em conta a importância desse espaço para os educandos.

Referente ainda à formação continuada, outra questão destacada é com relação à realização de leituras e estudos nos horários de permanência¹⁷, como demonstra a fala das pedagogas **E e I**:

Formação continuada de professores, sinceramente eu não acredito nessas palestras que a gente vai, escuta 1 hora, 1 hora e meia e não absorve muita coisa. Eu vejo a formação continuada assim, vamos estudar esse livro na permanência hoje, leremos um capítulo, daqui há duas semanas outro. Vamos discutindo e sempre confrontando com a prática, 'isso vai me ajudar alguma coisa lá na minha sala de aula?', 'Vai se refletir?', senão não tem porque, pois às vezes a gente vê cursos muito bons, mas que na hora que você vai aplicar lá com 30/35/37 alunos, como algumas turmas que temos, fica impossível. Até a questão do espaço físico, você vai fazer um trabalho em grupo, tem que mexer nas carteiras e cadeiras. Então formação continuada é... a palavra tá falando continuada, então é uma continuidade e sempre estar aprimorando e aprofundando aquele conhecimento (E, 2010).

¹⁷ Horário de permanência se refere à hora-atividade que o professor tem em sua carga horária de trabalho para dedicar-se ao planejamento, cursos, estudos, correções, preparação de material, atendimento aos pais, etc. No caso da educação municipal de Curitiba, corresponde a 20% da carga horária de efetivo exercício.

Entendo que, na verdade, o professor e o pedagogo estão em constante formação profissional, a gente nunca vai parar de ler sobre o que é o trabalho da gente, a cada dia surgem novos conhecimentos, que você tem que aprender, não pode ficar estagnado, estar em busca diariamente de novos conhecimentos e aprimorar aquilo que você já sabe. Leitura, estudo e discussão em grupo, trocas de experiências com outras pessoas dentro da escola também, ou com outras escolas (I, 2010).

Ao defender essa prática como uma das formas fundamentais de formação, as pedagogas chamam a atenção para a diferença entre a necessidade e a concretização desses estudos nas escolas, necessitando se configurar e se desenvolver num contexto de coletividade em que busca, de acordo com Veiga (2009, p. 28), “a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”.

Cabe esclarecer que a defesa dos estudos e leituras na permanência diz respeito à formação continuada; todavia essa é uma representação apontada pelos pedagogos como forma dessa formação se efetivar, no entanto essas mesmas pedagogas reiteram que esses estudos e leituras não se concretizam no cotidiano da escola. Como assevera Imbernón (2009b, p.13),

quando olho ao redor dos pátios das escolas, dos institutos e das cantinas das universidades, vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização do setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, assim como a leitura de textos de caráter pedagógico, o que traz como consequência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não lêem, ao menos não o suficiente

Essa necessidade de estudos se torna uma questão premente para a formação continuada, mas está distante de se firmar tendo em vista a tradição que se estabeleceu ao longo do próprio processo de formação dos pedagogos, presentes no primeiro capítulo desse trabalho, em que não se priorizava um trabalho voltado aos estudos e à reflexão das práticas pedagógicas, relacionando-as às questões sociais e político-transformadoras.

5.3.3 Representações do pedagogo sobre o cotidiano do seu trabalho na escola em tempo integral

O campo de trabalho do pedagogo é diverso na prática educacional, direcionando-se direta ou indiretamente à organização e aos processos, conforme mostra Libâneo (2006, p. 68), “de transmissão e assimilação de saberes e modos de

ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

Em relação ao pedagogo o autor complementa (2006, p.74):

É um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores em sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem”.

Esse conjunto de tarefas nos remete à idéia de um cotidiano dinâmico, em que acontece um contínuo de reflexão entre teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento por parte desses profissionais.

Nesse sentido as representações dos pedagogos entrevistados são entendidas como um sistema de interpretações que, de acordo com Jodelet (2001, p. 22),

regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Assim, o ato de pensar em que o sujeito se reporta ao objeto é o representar de um sujeito. Esse representar pode estar relacionado a acontecimentos de ordem material, psíquica, social ou até mesmo a uma ideia ou teoria, podendo ainda ser real, imaginário ou mítico (JODELET, 2001).

Essas características levam a compreender o que o sujeito pesquisado traz em sua fala acerca de sua representação sobre o cotidiano de trabalho na escola. As falas das pedagogas demonstram, em diferentes momentos, suas angústias, frustrações, anseios, limitações, necessidades e desafios em relação ao seu cotidiano de trabalho na escola de tempo integral.

Nesse sentido o trabalho realizado necessita articular turnos escolares em que a criança permanece na escola, visto que num período está envolvida com as atividades do regular em que são desenvolvidas as áreas do conhecimento e, no outro período, são realizadas atividades pedagógicas complementares (artes,

movimento e iniciação desportiva, educação ambiental, ciências e tecnologias da informação e comunicação, acompanhamento pedagógico e tempo livre).

As pedagogas **B** e **P** falam em relação ao seu cotidiano:

É uma loucura! Na verdade é assim tanto eu como a outra pedagoga trabalhamos assim. A gente tenta o tempo todo se policiar para não deixar a parte do contraturno de lado. Por ser uma escola integral a dinâmica é diferente, por isso a gente tenta se organizar. Essa organização exige que a escola seja única, mas às vezes a gente não consegue, pela organização que seja única. Pois estou aqui só pela manhã e as outras pedagogas estão à tarde. Então a dinâmica é bem complicada, bem complexa em relação a isso, porque se a gente pensa integral, nós não estamos trabalhando de forma integral na escola. A gente, enquanto pedagoga, é complicado conseguir atender a demanda. De um jeito ou de outro por mais que a gente fale integral, as coisas acabam ficando em turnos. Então eu vejo que numa escola integral a troca entre pedagogos de turnos é muito maior, a gente não consegue trabalhar sem a parceria das outras pedagogas, pois as crianças estão aqui o dia todo. Em relação à orientação dos professores é a mesma coisa, temos que orientar o professor do regular e temos que orientar o do contraturno. Temos que estar o tempo todo nos policiando, pois enquanto pedagoga tende a atender o regular, pois é onde estão as notas, os conteúdos, é onde virão os resultados da escola. Não é fácil a rotina. É extremamente complexa, a dinâmica é diferente e existem limitações nossas (B, 2010).

É uma batalha, não no sentido de um problema, é uma conquista, você tem que estar todo o tempo inovando, buscando, incentivando e estimulando os professores também a criar, a fazer algo novo, diferente, motivando. E é uma coisa como te falei que se você está presa aos dois (CI e CII), muita coisa, Provinha Brasil... Isso aí tira muito seu tempo. Você até tem ideias legais, quer implantar, quer conversar com eles e vai deixando, por causa de outras burocracias que têm que estar preenchendo. Aí deixa a desejar. Daí nesse lado que agora a gente está com uma (pedagoga) a mais, uma mais específica, está melhorando nesse sentido, acho que o complexo II tem que estar sempre sendo cutucado motivado a criar, a inovar, para ser prazeroso para a criança. Senão você cai naquela repetição de aula comum, escola comum (P, 2010) (Grifo nosso).

Entender o trabalho desenvolvido pelo pedagogo pode representar o pressuposto de que seu papel não está definido enquanto profissional, ou mesmo que o critério definido pela mantenedora para lotação das escolas está possibilitando uma sobrecarga aos profissionais que estão trabalhando nessas escolas.

Placco (2009, p. 47) posiciona-se acerca do cotidiano do pedagogo dizendo que

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

Outra questão ressaltada pelas pedagogas entrevistadas se refere à orientação ao trabalho do professor, pois na função de pedagoga é necessário que dêem um aporte ao trabalho desses profissionais, na busca de um trabalho de qualidade em que a aprendizagem do educando se efetive e seja a meta principal. Nesse sentido o objetivo de seu trabalho é, como diz Vieira (2009, p. 83),

garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas em seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, emergências e imprevistos e principalmente a formação em serviço dos professores com os quais trabalha.

No entanto as entrevistadas trazem a dificuldade de concretizar essas ações em seu cotidiano de trabalho, principalmente quando se trata da escola de tempo integral, como demonstram as falas das pedagogas **H** e **L**:

Eu acho que seria essencial, mas não acontece. Porque você tem uma série de coisas que você pode ter de novidade e proposta para trabalho, um tema, conteúdo de sala, trocar ideias, mas o que acontece na permanência é que seria o momento para isso. Ou tem o momento das professoras planejarem, poder trocar ideias sobre isso, momento para discutir ou falar sobre as crianças que estão tendo necessidade de um apoio pedagógico, uma família que precisa ser chamada para encaminhamentos de crianças, se precisa de uma ADP [Avaliação Diagnóstica Pedagógica], avaliação que foi feita [as provas da SME]. Mas o que acontece é uma criança que se machucou e você tem que atender, é uma mãe que chega, pois é a única hora que pode vir, falta de professores. Então o meu papel não acontece como eu gostaria que fosse, de repente vem pedidos do núcleo, da SME. Quando você vê, passou. Veja, por causa das avaliações, faz um mês que a gente não faz permanência em função das provas (H, 2010) (Grifo nosso).

Meu Deus! É um desafio bem grande, às vezes dá vontade de desistir, porque é muita coisa, você não consegue dar conta de tudo. De sentar com os professores, esse ano até deu pra sentar no início com eles, mas ainda falta (L, 2010).

Assim, demonstram medos, inseguranças e sentimentos de frustração em sua profissão. Vieira (2009, p. 84) contribui em relação a essa questão afirmando que

as mudanças que têm acontecido no contexto educacional e na produção do conhecimento têm atingido o professor (e o coordenador), em algumas situações, colhendo-os despreparados psicologicamente e tecnicamente. Essa surpresa gera medo, sensação de ameaça do seu papel, insegurança, diminuição da auto-imagem e resistência.

Além de precisar atuar com as situações mais diversas, o pedagogo precisa trabalhar também com seus próprios sentimentos e limitações, possibilitando um enfrentamento de situações cotidianas que surgem na escola (VIEIRA, 2009). Cabe a ele gerenciar essas situações em busca da organização e planejamento de um trabalho de qualidade e que garanta o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda em relação ao seu cotidiano de trabalho, as pedagogas entrevistadas trazem como indicador o trabalho com conflitos e relacionamentos que se configuram como um complicador à sua atuação. Para Vieira (2009, p. 89,) “estar atento aos efeitos da afetividade é importante no trabalho”. Nesse sentido as pedagogas **B**, **C** e **R** demonstram em suas falas o relacionamento interpessoal como uma dificuldade a ser vencida em seu cotidiano de trabalho:

Rotina, tudo que você aprende em relação à rotina, por mais que você estude quando vem para a escola é muito diferente. A parte de vinculação interpessoal, que é extremamente delicada, você só aprende na prática, não existe formação que te ensine a lidar com isso (B, 2010) (Grifo nosso).

Eu acho que hoje em dia falta um pouco mais de atuação ou em como atuar em questões de como você lida com o emocional das pessoas. Nós acabamos atuando muitas vezes como psicólogo nessa escola, embora não seja essa nossa função. Mas faz parte do papel diário, da rotina. Então é mãe que liga para falar do marido que surrou, criança que vem com machucado na perna e não quer entrar na sala porque está sentindo diminuída pelos outros que estão ofendendo porque ela está machucada, com feridas. Hoje, por exemplo, recebi a denúncia de uma tia que pediu que a gente denunciasse, pois ela não quer denunciar que os sobrinhos estão sofrendo maus tratos e ela não sabe como ajudar. Então são situações tão amplas que a gente tem que estar atuando, as provas que a gente tem que estar fazendo papel de gráfica, pois imprime, depois correção, planilha, tempo que temos que dispor, pessoal que a gente não consegue para auxiliar. Falta alguma coisa nesse sentido. Como lidar com o outro ser humano teu parceiro de trabalho, no sentido de conquistá-lo para que esse trabalho se efetive (C, 2010) (Grifo nosso).

A questão realmente do envolvimento com o grupo de professores, pois enquanto pedagoga esse envolvimento é necessário, porque temos que cobrar, colocar prazos, então você tem que saber como se direcionar ao grupo e isso o curso não ensina, você tem que ter o amor ao que faz, pois o trabalho tem muitas coisinhas no dia-a-dia que você tem que resolver, situações com o professor, com os alunos, com os pais de alunos. Então se a gente não gosta do que faz, acaba fazendo tudo com má vontade e é o aluno que sai perdendo. Então, se o aluno é o foco do trabalho, a gente tem que ser essa consciência e essa vontade. Acho que é isso que a gente aprende no dia-a-dia, como lidar com essas situações do cotidiano só na prática mesmo (R, 2010).

Portanto, ao enfatizar essas relações o pedagogo remete-se ao fato de que é necessária a intermediação do afetivo no contexto escolar para que o cognitivo se

efetive. Concorda-se com Placco (2009, p. 52), ao se referir às relações sociais e interpessoais, enfatizando que

só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente.

As situações apontadas são consideradas importantes na medida em que se configura a necessidade de se aprimorar as habilidades de relacionamento interpessoal, pois a partir dessas relações é que a pessoa se constituirá, e esses encontros que se dão no decorrer de sua vida poderão se tornar construtivos ou destrutivos ao indivíduo, e o resultado desses encontros dependerá das habilidades de condução dos parceiros da relação. E na medida em que os envolvidos perceberem no outro a preocupação em possibilitar uma relação mais confortável, maior será a possibilidade de exercer ações positivas ao se relacionar com outros sujeitos (ALMEIDA, 2009).

Além do relacionamento interpessoal na efetivação do trabalho na escola de tempo integral, o pedagogo necessita administrar o período (tempo) em que está na escola na busca de um trabalho pedagógico articulado, que objetive uma ação sobre os processos formativos junto aos professores e aos próprios educandos inseridos nesse processo.

No entanto, as falas demonstram, em menores índices, porém de forma contundente, a necessidade de uma organização e otimização do tempo no cotidiano da escola, para desenvolvimento de um trabalho adequado e legítimo. Não se considera, no entanto, que essa organização seja uma questão individual, mas que seja necessário também um olhar mais atento por parte da mantenedora das solicitações realizadas a esses profissionais que “atravessam” o cotidiano, ou seja, não estão incluídas no plano de trabalho dessas escolas. São questões demonstradas nas falas das pedagogas **G**, **R** e **U**:

É bem cansativo. Tem dia que você não tem tempo nem pra respirar. Eu vejo uma distância muito grande daquilo que eu gostaria de estar fazendo com aquilo que eu estou fazendo. Eu gostaria de estar sentada com os meus professores, estudando, estar estabelecendo programas, atividades e muitas vezes isso me sufoca porque eu não consigo fazer. O tempo é muito curto. E além dessas coisas na escola, você tem que estar nas reuniões de Núcleo (G, 2010).

Pedagogo da escola integral é a questão de tempo, que a gente não consegue dar conta. O máximo que a gente pode conversar com as professoras a gente conversa, com as que estão no integral, para ver realmente como a criança está lá [Complexo II], para fazer os encaminhamentos necessários ou então elas vêm até a gente, pedindo encaminhamentos e a gente vai tentando dentro do possível chamar a família, encaminhar, fazer o necessário, mas realmente a gente sente que falta o tempo para o pedagogo. Você vai atendendo na medida do possível, mas como a gente fica com a questão do regular, pois é a que tem mais cobrança, acaba se dando um olhar maior para o regular, mas não se deixa de fora o integral, mas pelas questões de tempo e cobrança a gente acaba se focando mais no regular (R, 2010).

Loucura. Loucura, loucura!! Embora a gente se divida aqui no trabalho das pedagogas, é muito corrido. Mas é bem corrido nós 6 [3 pedagogas pela manhã e 3 à tarde] às vezes nos sentimos frustradas, incapacitadas, pois não deu tempo (U, 2010).

Aponta-se, assim, a dificuldade de articular o tempo escolar. Arroyo (2009, p. 187) complementa: “Correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais” não se pode ignorar a importância do tempo no cotidiano das escolas.

Portanto, tomar decisões em face de diferentes solicitações no cotidiano da escola não é tarefa fácil, o tempo nesse sentido precisa estar organizado de forma sistemática. Almeida (2009, p. 45) colabora, enfatizando que o pedagogo

está sempre diante de um *labirinto de escolhas*. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais (Grifos da autora).

Complementa a autora: “É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias” (p.45).

Outro fator ressaltado pelas pedagogas se refere à necessidade de articulação do trabalho entre Complexo I e Complexo II, que nesse modelo de escola possui uma dinâmica diferenciada. Essa articulação é defendida, pois os alunos são atendidos nos dois espaços e necessitam realizar um trabalho que tenha como objetivo seu desenvolvimento integral e sua aprendizagem. Para tal é necessário que o trabalho desenvolvido nesses dois espaços se complemente e seja efetivado de maneira dinâmica e coerente.

As fala da pedagoga **M e C** demonstram essa preocupação:

É uma responsabilidade enorme. Tanto que eu me sinto frustrada, muitas vezes eu saio daqui pensando “meu Deus o que foi que eu fiz hoje”. Porque você corre de um lado ao outro, “apaga incêndio”, os professores ficam de certa forma abandonados. A gente não consegue mudar essa situação. Seria ideal se a gente tivesse uma pessoa só lá dentro [Complexo II], com fichário com tudo de lá. Porque eu acho que a gente tende a abandonar um pouco o integral, infelizmente, não é por vontade própria, mas é assim. A gente acaba resolvendo os problemas de aprendizagem, o encaminhamento pedagógico mesmo, poucas vezes. Mais a gente resolve os problemas de indisciplina de lá, que é o que mais aflora. E eu não gosto disso, tanto que a gente tem feito algumas reuniões a noite para discutir só o integral, com as professoras só do complexo, e a gente tenta fazer um planejamento bem dentro da realidade delas. Mesmo assim eu sinto muita defasagem da minha parte. Eu deveria estar fazendo o dobro do que eu faço (M, 2010).

Administrar essa ponte entre o ensino acadêmico, vamos chamar assim, e o ensino que seria complementar, que é o que seria o atendimento numa escola integral e que muitas vezes não é possível a gente estar fazendo também. Por que... em virtude de todas as demandas que a gente está sentindo atualmente da Secretaria com relação a dar conta de uma aprendizagem acadêmica, muitas vezes desvirtua esse conceito do Complexo II, então à vezes ele tem que estar nos servindo para ser uma atuação acadêmica em alguns momentos. E até esclarecer para os professores que é esse trabalho diferenciado, também é uma luta muito grande; por mais que já sejam professores há mais tempo na escola integral, a visão de escola acaba sendo um pouco mais daquela padronizada, de criança sentada, escrevendo, carteira, silêncio. Então por mais que o nosso discurso seja constantemente o de atividades diferenciadas, dando modelos, dando exemplos, participando até de cursos, no ‘feijão com arroz’ no começo até vai e daqui a pouco volta ao tradicional. Então ela se desvirtua um pouco nesse aspecto de como a gente pode estar atuando com o professor, até pela falta do tempo que a gente tem e mesmo porque às vezes a gente também fica, ‘mas será que realmente vai dar algum resultado se for diferente?’ A gente acaba se reportando a experiências anteriores em que não deu muito certo, não deu porque, se realmente é o professor que tem que ter uma visão diferenciada, se é a nossa condução que está errada, isso gera uma frustração muito grande e acaba sendo uma máquina, um círculo vicioso uma roda viva (C, 2010).

Apesar das dificuldades apontadas pelas pedagogas, é necessário o entendimento de que numa escola de tempo integral se priorize um trabalho inovador e coerente com a ampliação da jornada escolar proposta nesses espaços. Cavaliere (2002, p. 101) ressalta que nessas instituições em que o horário integral está associado a uma proposta de escola que deseja ser democrática, devem ser trazidas “soluções estruturalmente inovadoras” e dessas soluções as que “envolvem a utilização do tempo, do espaço e também as que envolvem a coesão e articulação do trabalho pedagógico”.

Nessa perspectiva é necessário o entendimento das escolas de tempo integral como um local de trabalho pedagógico, coeso em seus objetivos e

atendimento, buscando a inovação pedagógica em favor da qualidade do trabalho e do sucesso escolar dos sujeitos que nesse espaço estão inseridos.

Por fim observa-se que o trabalho executado em uma escola de tempo integral requer um profissional atualizado, em constante busca, que reflita sobre sua prática, consciente de seu papel no processo educacional, questões que embasam o compromisso social dos profissionais que nela atuam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação realizado aqui foi motivado pela própria prática desta pesquisadora enquanto pedagoga de uma escola de tempo integral. Foi um processo de (re) construção e (re) elaboração permanente, de leitura e análise de autores que compartilham o mesmo ideal: a educação.

A construção de uma pesquisa não se configura tarefa fácil, inicialmente desponta como um trabalho mágico que levará ao novo e ao inusitado, que trará transformações relevantes, informações essenciais, conhecimentos inovadores. No entanto, torna-se árduo o transcorrer da desconstrução de conhecimentos já elaborados, do (re) encontro com limitações pessoais, com barreiras a serem vencidas e conhecimentos significativos, não tão inovadores, mas necessários e que ainda estão distantes de fazer parte do cotidiano escolar.

Ela é até certo ponto o relato de longa viagem percorrida por uma pessoa cujo olhar observa diferentes lugares. Nem sempre muito original, mas numa perspectiva diferente de olhar e de pensar a realidade pretendida. É realizada geralmente a partir de uma experiência própria ou conhecida, é uma forma de apropriação do conhecimento que se torna bastante pessoal.

Tendo como ponto de partida a própria prática, como já mencionado, enquanto pedagoga de uma escola em tempo integral e partindo para um problema de pesquisa que teve como objetivo buscar o estudo das influências das políticas de formação de professores nas representações do pedagogo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Curitiba sobre o trabalho pedagógico, meus estudos se iniciaram com autores que se aproximam dessa temática, além da conversa com os sujeitos escolhidos para articulação com a teoria encontrada.

A análise crítica foi necessária, na medida em que se opta por uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados. Outra medida adotada foi o entendimento do processo de formação dos professores numa perspectiva histórica, buscando o início dessa construção, pois acredita-se que mesmo não se tratando de uma pesquisa historiográfica, foi um passo essencial enquanto caminhada como pesquisadora.

Assim, ao analisar o caminho percorrido historicamente na formação do pedagogo e as mudanças nas políticas educacionais que geraram adaptações curriculares, principalmente no que se refere ao campo de atuação desse profissional, percebe-se que essas mudanças acabam interferindo nas representações que esse profissional tem sobre sua função. Fica a lógica de que a mudanças constantes que vêm ocorrendo na organização dos cursos de Pedagogia culminou com a ênfase na formação docente, reduzindo o peso da formação do pedagogo-gestor pedagógico. Não esquecendo que para ser gestor pedagógico é necessária uma base docente.

Essa realidade faz com que os profissionais não saibam mais ao certo qual é sua real função no interior da escola. Isso se deve ao fato de que, a partir da formação recebida, que tem se caracterizado de forma fragmentada, ele poderá atuar como especialista na escola básica como um todo, pois a legislação assim o permite e a formação e o trabalho que emergem desse processo configuram-se dessa forma. Pode-se dizer, que os aspectos de precarização para o exercício da profissão e desvalorização do professor são históricos, acompanhando a categoria desde o período colonial, desafiando os professores a uma prática emergencial, pois estão apenas formados em parte para um trabalho voltado aos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Portanto, fica evidente nessa formação, que ele não é mais pedagogo, (o coordenador dos processos pedagógicos no interior da escola) e, sim, o professor (dos anos iniciais e da educação infantil) cuja formação está deficitária, pois na prática sua atuação pode ser outra, a de pedagogo.

Esse dilema indicado pelas representações das pedagogas não apresentam respostas ancoradas em políticas educacionais vigentes voltadas à formação do professor. Pois, deparou-se com políticas que têm como objetivo a formação do homem para o mercado de trabalho, e a preocupação em formar o pedagogo como um profissional que está voltado para a formação de outros seres humanos se encontra perdida nesse processo.

Outro ponto bastante polêmico se refere à escola de tempo integral, que embora exista no país desde os anos 20 do século passado, não possui políticas definidas e definitivas que dêem conta das necessidades dos estudantes brasileiros que nela estão inseridos, fazendo com que esse modelo de escola se configure em um sistema frágil e à mercê de iniciativas isoladas, passando ainda por altos e baixos devido às questões político-partidárias.

Na realização da pesquisa alguns aspectos ficaram evidentes, justificando algumas limitações manifestadas no texto final. Uma delas trata da precariedade de aporte teórico que dê suporte ao trabalho do pedagogo, o coordenador pedagógico em seu campo de estudo, que é a Pedagogia. O que se percebe é uma diferenciação nessa função em outros estados brasileiros, ao ressaltar-se que a coordenação poderá ser realizada pelo professor-coordenador pedagógico, ou seja, aquele profissional de uma área do conhecimento que assume a coordenação pedagógica por um tempo determinado e quando se trata do pedagogo estão falando do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Dessa forma os estudos circunscritos nessa pesquisa trazem o pedagogo que, no Estado do Paraná, é o profissional da Pedagogia, que coordena o trabalho pedagógico da escola.

Assim os resultados obtidos apontam questões significativas para a reflexão sobre o trabalho dos pedagogos no interior da escola, inclusive no que se refere à sua formação continuada e dos professores com os quais desenvolve sua ação.

Ao concluir esse processo de investigação, percebe-se que o motivo que se levou a buscar uma resposta à problematização aqui apresentada inicialmente, a própria prática vivida e observada num segundo momento em que há um distanciamento, torna-se um discurso ouvido em que a mesma prática é vivenciada por outros sujeitos. Com isso não há de fato uma resposta única encontrada, mas novas perguntas que surgiram no decorrer do estudo, como: “Qual é o papel do pedagogo na escola atual?”, “Qual é a formação recebida pelo pedagogo que atua na escola básica brasileira?”, “Como as políticas educacionais tem se posicionado sobre a escola de tempo integral?”, “Como as pesquisas desenvolvidas pela pós-graduação *stricto sensu* têm contribuído para o trabalho do pedagogo na escola de tempo integral e do próprio trabalho desenvolvido nessa escola?” entre outras questões.

Um aspecto bastante ressaltado na coleta de dados se refere ao “confronto” entre teoria e prática, em que se busca culpabilizar uma ou outra pelas falhas do processo educacional e de formação de pedagogos, questões que requerem reflexões coletivas e aprofundamentos sobre a égide de que a teoria é o guia para a prática e que ambas caminham juntas no processo educacional e nas práticas escolares.

As falas das pedagogas revelam ainda que sua responsabilidade na ação de formação continuada do professor no interior das escolas em tempo integral é evidente. Mas não necessariamente, conseguem dar conta dessa questão, tendo em vista que a formação continuada por si só demanda todo o tempo de seu trabalho, e isso na realidade não é possível diante da diversidade de atribuições existentes na escola para esse profissional. Entre elas pode-se citar a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada.

Dessa forma sentem-se frustradas, pois há a necessidade de contribuir para a formação dos professores que chegam à escola com dificuldades pontuais, devido às falhas já mencionadas em sua formação inicial.

Muitos acreditaram que o pedagogo na escola traria a transformação da prática escolar; no entanto esqueceram-se de que, para tal, é preciso que sejam implementadas políticas educacionais para que essa transformação se efetive e esse profissional não se depare diariamente com condições de trabalho adversas e de muitas dificuldades.

Assim, esse profissional passa por dilemas em seu cotidiano e acaba por herdar uma sobrecarga de trabalho onde acontece um excesso de tarefas a serem executadas, desde administrativas até as pedagógicas; ainda se depara com relacionamentos conflituosos entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e pais, professores e administração, entre si e seus pares, e outros, necessitando constantemente ser o mediador desses conflitos.

Outra questão é com relação às políticas das gestões públicas existentes quando passa a ser um “implementador” das políticas educacionais no interior da escola, onde assume um papel de intermediário dessas políticas, veiculando, “impondo” e defendendo projetos para que o professor os concretize.

Portanto é premente a necessidade de formulação de estratégias coletivas para que o desenvolvimento profissional desses sujeitos busque minimizar frustrações e atenda à necessidade de formação continuada dos professores com quem trabalha.

Nesta perspectiva a formação não pode ser descontextualizada, visto que o valor e a qualidade da educação pública, que está em constante discussão, se refletem na prática pedagógica, repercutindo sobre os professores e, conseqüentemente, sobre os pedagogos.

Por isso é necessário o entendimento de qual é o papel do pedagogo na escola, considerando-se que existe a função do pedagogo-professor e a do pedagogo-organizador do trabalho pedagógico da escola.

Essas questões precisam ser consideradas, principalmente ao haver referências à escola de tempo integral, quando é preciso o entendimento do trabalho que se propõe nessa escola, cuja demanda se manifesta de forma diferente e diversificada de uma escola regular. Há que se levar em conta também a necessidade nessas escolas de um trabalho com uma concepção mais aprofundada de educação, de escola, de educando e principalmente de ser humano.

É fato que o professor precisa construir concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação numa escola com uma proposta de ampliação de tempo, supondo a construção da concepção de seu papel nesse contexto, levando-o a perceber a importância desse espaço no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. O pedagogo tem responsabilidade nessa construção.

Assim, há que se pensar em práticas institucionais realizadas por meio de políticas educacionais que possam dar apoio ao pedagogo nesse processo de formação. É necessário dar ouvidos a esse profissional na busca de alternativas que venham a contribuir ao processo educacional, principalmente ao se falar em escola de tempo integral, cuja diversidade de atendimento demanda, acima de tudo, um profissional comprometido e preparado para o trabalho.

Defende-se, contudo, a necessidade de se efetivarem políticas educacionais que busquem melhores condições para a formação do pedagogo, uma formação específica que dê conta de seu real papel no cotidiano da escola, além da função de professor. Outra questão defendida é com relação às condições de trabalho, que devem ser vistas de forma a atender o exercício satisfatório da função de pedagogo, gestor dos processos pedagógicos na escola, para que possa realizar um trabalho significativo e de qualidade, principalmente com referência à escola de tempo integral.

Assim compartilha-se as ideias de Libâneo (2005, p. 34) ao afirmar:

A Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se especificamente a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social (Grifo nosso).

Ressalta-se que essa pesquisa é incipiente, no entanto necessária para se contextualizar as representações do pedagogo sobre seu trabalho na escola de tempo integral. Ela não oferece respostas pontuais, mas o caminho para outras perguntas, outras pesquisas e principalmente para a reflexão. Conhecer as representações do pedagogo, analisá-las no contexto em que estão inseridas e “dar voz” aos pedagogos é um primeiro passo e uma tarefa cumprida.

Assim acontece na educação, e essa é a nossa realidade... Novas perguntas, busca de novas respostas, que mostrarão novas perguntas.

7. REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALMEIDA, Laurinda, Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009, p. 21 a 46.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: *Em Aberto*, Brasília: INEP, 1994, ano 14, n. 61, jan./mar. p. 60-78.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 6. ed. cap. 3, p. 55-69, 2001.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. 2003. 395 f. Tese (Doutorado em Educação - História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BASTOS, Maria Helena C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v.1: séculos XVI-XVIII, cap. 2, p.34-51.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 13. ed. Brasília: Editora UNB, 2008, vol. 2.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 5540, de 23/11/68. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 10 ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11/08/71 *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 10 ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP N. 1, 15/05/2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 6755, de 29/01/09. *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> acesso em 27/05/2009

BRASIL. Lei n.12. 014, de 06/08/09. *Altera o art. 61 da Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996* Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1> acesso em 06/09/2009

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. In: *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro, 2010, v. 8, n.2, jul/out., p.185-206.

BRZEZINSKI, Iria. A formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. In: *Revista Brasileira de formação de professores – RBFP*, 2009, vol.1, n.3, dez.,p. 51-75.

CARDOSO, Teresa F.L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. vol.1: séculos XVI-XVIII, cap. 12, p.179-191.

CAVALIERI, Ana Maria V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil, In: COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 5, p.93-112.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 5, p.133-146..

COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. Apresentação.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Lígia M.C.da C. História(s) da Educação Integral. In:*Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Curitiba: PME, 2006. v. 4.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba*. Curitiba: PME, 1992.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. *Decreto de Curitiba-PR, nº 762 de 03/07/2001*. Curitiba:PME, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e política de financiamento em educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 831-855, out. 2007

DAHER, Andréa. A conversão do gentio ou a educação como constância. In: VIDAL, Diana G., HILSDORF, Maria L. S. (Org.). São Paulo: EPU, 2001. p. 43-52.

DOTTA, Leanete Thomas. *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas: Alínea, 2006.

ENS, Romilda Teodora; CEZARINI, Hilde Silvana Pontes; ALVES, Paula Oliveira; MENDES, Nazareth. O pedagogo no espaço escolar e outras realidades. In: EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O tempo e o espaço na educação: a formação do professor*. Curitiba: Champagnat, 2003, p.97-107.

ENS, Romilda Teodora. *Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia*. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e a constituição da representação social do trabalho docente: a percepção de alunos de pedagogia. In: SOUZA, Clarilza Prado de ; PARDAL, Luis Antonio; VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. *Representações sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente*. Aveiro: Ed. Univ. Aveiro, 2009(a). p. 261-274.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes.. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos, BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). *Trabalho do Professor e Saberes Docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009(b), p.125-140.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A Atratividade da carreira docente no Brasil*. (Relatório preliminar). São Paulo: Fundação Vitor Civita/ Fundação Carlos Chagas, 2009. 85 p.

GISI, Maria Lourdes; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; ZANON, Lilian Maria. Articulação entre pós-graduação e graduação: um referencial de qualidade no processo de formação continuada dos docentes do ensino superior. In: EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O tempo e o espaço na educação: a formação do professor*. Curitiba: Champagnat, 2003, p.97-107.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Introdução, p.17-25.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, Denise. (Org.), *As representações sociais* (pp. 17- 44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; GUARESCHI, Pedrinho JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 2, p.63-85.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009(b)

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. IN: *Pátio revista pedagógica*, Porto Alegre, ano XIII, ago./out., 2009(c). V. 51, p.8-11.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?*, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma G.(Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-98.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. In: *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano VI, jul/ago, 2002. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_numero.aspx?id=22. Acesso em 28/09/09

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: *Em Aberto*, Brasília: INEP, 2009, v.22, n. 80, p.15-31.

MIRA, Marília Marques.; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; WITHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria E. B.; MENEGAZZO, Maria A., Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p.57-69, Set./Out./Nov./Dez. 2004.

PINTO, Umberto de A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma G.(Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 153-198.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009, p. 47 a 60 .

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2002.

SAVIANI, Dermeval. O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. *Revista ANDE*. São Paulo, n. 9, p.27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, jan./abr., 2007, p. 99-134.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. In: *VII SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO: EDUCACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN EL NUEVO ENSCENARIO LATINOAMERICANO*. Anais... Lima: Redestrado, 2010. 1 CD-Rom.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares*. ANPED: Sessão Especial, 2001. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/.../Leda_Scheibe2001.htm. Acesso em 30/07/2010.

- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 61-72.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-152. (a)
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.(b)
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.p. 9-61.
- TANURI, Leonor M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação: 500 Anos de educação escolar*, Número Especial, Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 61-88, Maio/Jun./Jul./Ago. 2000.
- VALDEMARIN, Vera T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa F. de, Valdemarin, Vera T., ALMEIDA, Jane S. de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998. p. 64-105.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- VIEIRA, Marili, M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Apêndice A – Caracterização dos sujeitos

Nome do entrevistado: _____

Sexo : F() M()

Idade: _____

Formado há quanto tempo: _____

Atuando como pedagogo há: _____

Atuando como pedagogo da escola de tempo integral há: _____

Você acumula outra profissão com a de pedagogo? _____

Qual? _____

Apêndice B - Roteiro de Entrevista:

Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

Alguém o ajudou a escolher o curso na época?

Você repetiria essa escolha hoje?

Como avalia a formação recebida no curso que prepara o pedagogo escolar, para sua atuação na escola de tempo integral?

Em sua opinião, o que falta na formação do pedagogo escolar?

O que você acredita que só aprende na prática?

O que você entende por formação continuada de professores?

Como você vê a formação continuada dos professores da escola de tempo integral?

O que é para você ser pedagogo escolar na escola de tempo integral hoje?

Qual o seu papel na formação de professores?

Como tem sido seu cotidiano enquanto pedagogo escolar na escola de tempo integral?

Como tem sido seu relacionamento com os professores?

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

EU _____

_____ **ESTOU SENDO
CONVIDADA (A) PARTICIPAR DE UM ESTUDO DENOMINADO: POLITICAS
EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DO PEDAGOGO
CUJOS OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS SÃO:**

Estudar as influências das políticas de formação de professores nas representações sociais do trabalho do pedagogo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Curitiba e em sua atuação como responsável pelo desenvolvimento profissional do professor (formação continuada).

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de entrevistas gravadas dando meu depoimento sobre a prática do pedagogo na Escola de Tempo Integral que possuem o prédio anexo com três pisos.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: repensar a formação continuada dos pedagogos de modo a contribuir para a associação entre formação e prática, ou seja, entre o aprender e o ensinar; formular estratégias coletivas para o desenvolvimento profissional destes sujeitos, buscando minimizar frustrações, e atendendo à necessidade de formação continuada dos professores com quem trabalha entre outras.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos ,que são: responder à entrevista sem a necessidade de ser gravada.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Simone Weinhardt Withers e com ela poderei manter contato pelos telefones 3262-7420.e 8834-2410.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa
