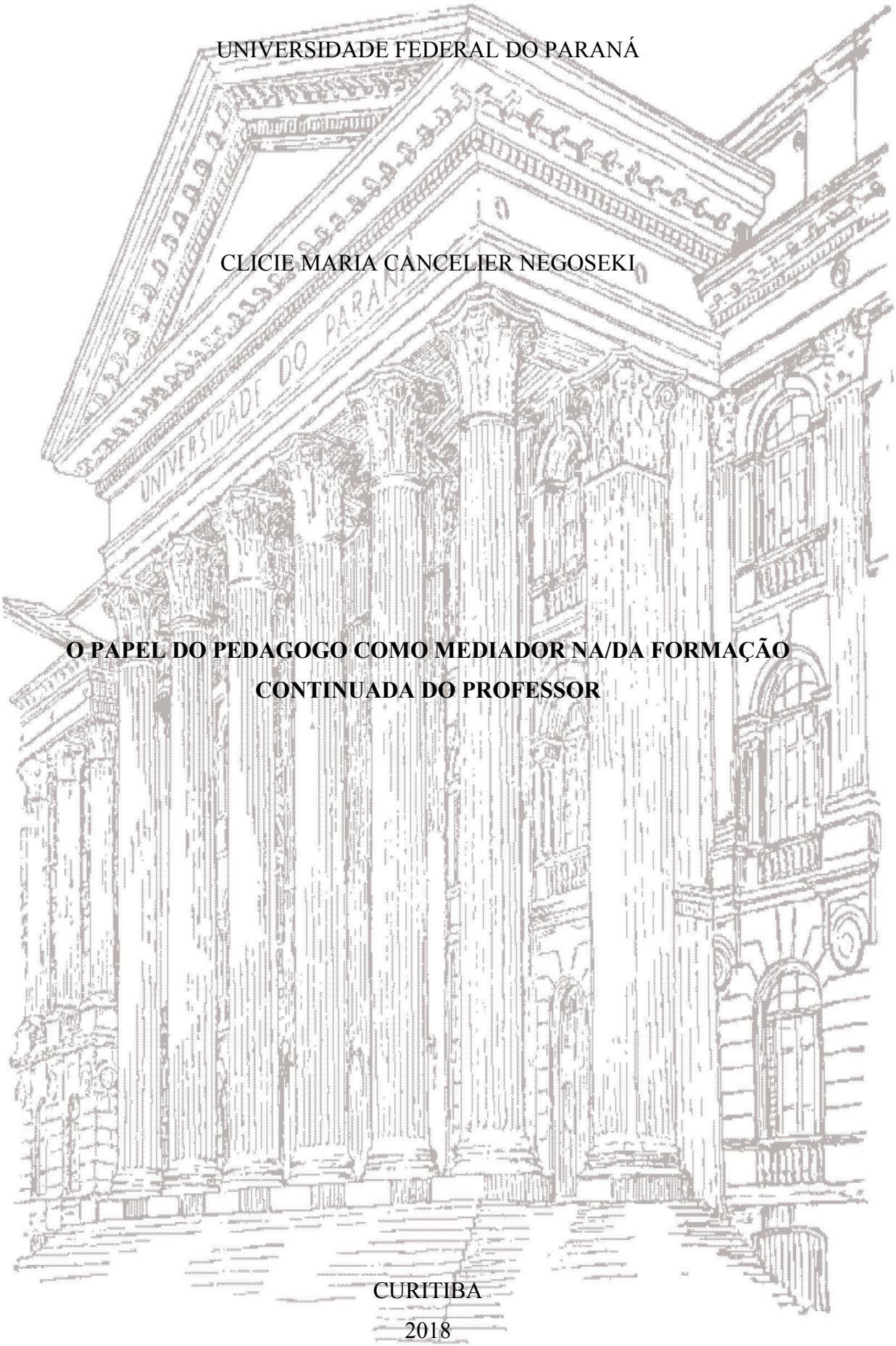
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLICIE MARIA CANCELIER NEGOSEKI



O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

CURITIBA

2018

CLICIE MARIA CANCELIER NEGOSEKI

O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Linha de Pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Negoseki, Clicie Maria Cancelier.
O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor / Clicie Maria Cancelier Negoseki. – Curitiba, 2018.
234 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

1. Educação – Formação de professores. 2. Didática – Estudo e ensino. 4. Pedagogia. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 372

TERMO DE APROVAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **CLICIE MARIA CANCELIER NEGOSEKI**, intitulada: **O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Agosto de 2018.

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

MARIELDA FERREIRA PRYJMA(UTFPR)

RICARDO ANTUNES DE SÁ(UFPR)

DEDICATÓRIA

Vó Quinha, meu exemplo de vida, de luta e de sonhos...

Mãe, meu exemplo de fé, determinação e garra...

Laissa, razão da minha vida, meu orgulho!

Chico, Marcos e Anderlei, iluminaram minha vida... hoje estão distantes dos olhos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelos sonhos que plantou em meu coração e pela graça de poder realizá-los.

Gratidão ao Professor Doutor Ricardo Antunes de Sá, pelo caminho trilhado, pelos conhecimentos tecidos, pela generosidade em sempre ensinar e pela humildade em dividir seus conhecimentos.

Agradeço a minha família, que em muitos momentos sentiu minha ausência, mas sempre teve uma palavra de apoio.

Agradeço ao Pedro, pela paciência, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo cuidado e carinho e por sempre acreditar que tudo ia dar certo.

Agradeço aos diretores Antônio Sergio Setim, do Colégio Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira e Luciano Bendlin, do Colégio Estadual Barro Preto, pelo apoio.

Agradeço muitíssimo aos meus amigos e colegas de profissão, sem os quais essa pesquisa não seria possível. Grata pela oportunidade de conversarmos, de nos conhecermos e construirmos conhecimento!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais pela oportunidade dada.

Agradeço a Professora Doutora Marielda Ferreira Pryjma e a Professora Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer pelas preciosas contribuições.

Quero agradecer pelas pessoas. Estas que surgem na vida da gente para somar. Que deixam um pouquinho de si e carregam um bocadinho de nós. Agradeço por não estar sozinha. Pelo carinho e afeto dos que me envolvem. Pelo simples fato de me sentir melhor quando um pequeno gesto me rouba o riso. Hoje agradeço pelos presentes que Deus me dá a todo instante. Amigo é abraço divino... preciosidades da vida... presentes de Deus!

Gratidão

RESUMO

A presente pesquisa intitulada: "O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor" buscou investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores do ensino médio noturno, para identificar e propor elementos de reconstrução deste processo, com vistas ao desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino. Estabeleceu-se como objetivos específicos: caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada ofertada pela SEED/PR junto aos professores do Ensino Médio noturno das escolas estaduais de São José dos Pinhais; caracterizar o processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais para identificar concepções, atividades, atitudes e dificuldades encontradas e; sistematizar os desafios e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno. Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, tendo como base teórica os autores Moreira e Caleffe (2008), Marconi e Lakatos (2009), André (2006a), Gatti (2006), Luna (2000), Flick (2009), dentre outros. Para coleta de dados inicial utilizou-se um questionário eletrônico enviado por *e-mail* aos participantes e entrevista semi-estruturada. Os participantes foram os professores de língua portuguesa e matemática das escolas estaduais de ensino médio noturno do município de São José dos Pinhais e os respectivos pedagogos destas escolas. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2012). Para caracterizar a formação continuada dos professores utilizou-se como referencial teórico: Nóvoa (1992; 2002; 2006; 2007; 2009), Imbernón (2009; 2010; 2011), Morin (1996; 2003; 2011), Freire (1989; 1996; 2005; 2012), Sá (2004; 2006; 2008; 2013), Hagemeyer (2004; 2006), Pryjma (2009), entre outros. Com relação ao papel do pedagogo, o referencial teórico foi fundamentado em: Nóvoa (1992; 2006; 2007), Sá (2006; 2008; 2013), Imbernón (2009; 2010; 2011), Pimenta (2002; 2005), Libâneo (2002; 2004; 2010), Placco (2006; 2010; 2011). Morin (2003; 2011), Hagemeyer (2004; 2006), Pryjma (2009), dentre outros autores. A partir da análise preliminar dos dados estabeleceu-se sete categorias de análise: a) atualização de conhecimento; b) enfoque pedagógico; c) prática pedagógica; d) saberes docentes; e) papel do pedagogo; f) concepção de formação continuada; g) mediação do pedagogo. A pesquisa verificou que os professores e os pedagogos participantes possuem visões convergentes no que diz respeito às características da formação continuada ofertada pela mantenedora. Propõem um modelo de formação continuada voltado para os temas atuais da educação, como: sociedade, alunos, tecnologias, pesquisa, metodologias, currículo, entre outros. O papel de mediador do pedagogo foi caracterizado tanto pelos professores quanto pelos próprios pedagogos como necessário para a articulação do processo pedagógico e para o desenvolvimento da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Papel do pedagogo. Professores. Formação e desenvolvimento profissional do professor/pedagogo.

ABSTRACT

The present research entitled: "The role of the pedagogue as mediator in the continuous formation of the teacher" sought to investigate the process of mediation developed by the pedagogue in the continuing training of teachers of the night high school, to identify and propose elements of reconstruction of this process , with a view to professional teacher development at this level of education. It was established as specific objectives: to characterize and analyze the process of mediation of the pedagogue in the continuous training offered by the SEED / PR next to the teachers of the high school of the state schools of São José dos Pinhais; characterize the process of continuing education of the high school teachers of the state schools of São José dos Pinhais to identify conceptions, activities, attitudes and difficulties encountered and; to systematize the challenges and propositions pointed out by teachers and pedagogues to identify the needs, aspects and themes involved in the recomposition of the continuing education processes of high school teachers. The research was based on a qualitative approach, based on the authors Moreira and Caleffe (2008), Marconi and Lakatos (2009), André (2006a), Gatti (2006), Luna (2000) and Flick , among others. For the initial data collection, an electronic questionnaire was sent by e-mail to the participants and a semi-structured interview. The participants were the Portuguese language and mathematics teachers of the state secondary schools of the municipality of São José dos Pinhais and the respective pedagogues of these schools. The data collected were analyzed from the content analysis of Bardin (2016) and Franco (2012). In order to characterize the teachers' continuing education, a theoretical reference was used: Nóvoa (1992, 2002, 2006, 2007; 2009), Morin (1996, 2003, 2011), Freire (2004, 2006), Hagemeyer (2004, 2006), Pryjma (2009), among others. In relation to the role of the pedagogue, the theoretical framework was based on: Nóvoa (1992, 2006; 2007), Sá (2006; 2008; 2013), Imbernón (2009; 2010; 2002, 2004, 2010), Placco (2006, 2010, 2011). Morin (2003; 2011), Hagemeyer (2004; 2006), Pryjma (2009), among others. From the preliminary analysis of the data, seven categories of analysis were established: a) updating of knowledge; b) pedagogical approach; c) pedagogical practice; d) teacher knowledge; e) role of the pedagogue; f) conception of continuing education; g) mediation of the pedagogue. The research verified that the teachers and the participating pedagogues have convergent visions regarding the characteristics of the continuous formation offered by the maintainer. They propose a model of continuing education focused on the current themes of education, such as: society, students, technologies, research, methodologies, curriculum, among others. The role of mediator of the pedagogue was characterized both by teachers and by the pedagogues themselves as necessary for the articulation of the pedagogical process and for the development of continuing education.

Keywords: Continuing education. Role of the pedagogue. Teachers. Training and professional development of the teacher/pedagogue.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DOS PASSOS DA ANÁLISE DE DADOS DE ACORDO COM O MÉTODO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO (BARDIN, 2016).....105

FIGURA 2 – SÍNTESE DOS PASSOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS PARTICIPANTES.....106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESUMO GERAL DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....201

QUADRO 2 – OBJETOS DE ESTUDO ENCONTRADOS NÃO PERTINENTES À PESQUISA.....204

QUADRO 3 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES COM TEMAS PRÓXIMOS À PESQUISA.....205

QUADRO 4 – ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....209

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....108

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES.....109

QUADRO 7 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 7 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....212

QUADRO 8 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 8 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....212

QUADRO 9 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 9 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....212

QUADRO 10 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 10 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....213

QUADRO 11 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 11 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....213

QUADRO 12 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 12 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....213

QUADRO 13 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 13 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....214

QUADRO 14 – ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES.....215

QUADRO 15 - RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 6 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....217

QUADRO 16 - RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 7 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....217

QUADRO 17 - RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 8 E A CATEGORIA ESTABELECIDA.....217

QUADRO 18 - RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 9 E A CATEGORIA ESTABELECIDA 218

QUADRO 19 - RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 10 E A CATEGORIA ESTABELECIDA 218

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Câmara Plena

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EaD – Educação à Distância

IBCT – Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GS/SEED/PR –Gabinete da Superintendência/Secretaria de Estado da Educação/Paraná

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Profic – Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

Unirede – Associação Universidade em Rede

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**15**
1.1	JUSTIFICATIVA/PROBLEMATIZAÇÃO	19
1.2	OBJETIVOS	32
1.2.1	Objetivo geral	33
1.2.2	Objetivos específicos	33
1.3	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESTUDO EXPLORATÓRIO	33
1.3.1	Estudando sobre a pesquisa em educação	33
1.3.2	Investigação exploratória da temática	38
2	**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA**	**46**
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9.934/92 – ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS	46
2.1.1	Iniciativas de formação continuada para professores do ensino médio	58
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: UM RECORTE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	65
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E CULTURAL CONTEMPORÂNEO	70
3	**O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**	**76**
3.1	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO – TRAJETÓRIA HISTÓRICA	76
3.2	A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR	85
3.3	O (PROFESSOR) PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ	91
3.4	O PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	95
4	**OS CAMINHOS DA PESQUISA**	**101**
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	107
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	110
4.2.1	O que pensam e dizem os professores – análise dos questionários	110
4.2.1.1	Atualização de conhecimentos	111
4.2.1.2	Enfoque pedagógico	113

4.2.1.3 Prática pedagógica 115
4.2.1.4 Saberes docentes 116
4.2.1.5 Papel do pedagogo 119
4.2.1.6 Concepção de formação continuada 121
4.2.1.7 Mediação do pedagogo 123
4.2.2 O que pensam e dizem os professores – análise das entrevistas 126
4.2.2.1 Prática pedagógica 126
4.2.2.2 Saberes docentes 135
4.2.2.3 Concepção de formação continuada 139
4.2.2.4 Mediação do pedagogo 146
4.2.3 O que pensam e dizem os pedagogos – análise dos questionários 152
4.2.3.1 Atualização dos conhecimentos 152
4.2.3.2 Enfoque pedagógico 154
4.2.3.3 Papel do pedagogo 156
4.2.3.4 Concepção de formação continuada 159
4.2.3.5 Mediação do pedagogo 161
4.2.4 O que pensam e dizem os pedagogos – análise das entrevistas 163
4.2.4.1 Saberes docentes 163
4.2.4.2 Mediação do pedagogo 168
5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES 176
REFERÊNCIAS 183
APÊNDICES 201

1 INTRODUÇÃO

Nasci em uma família de professores: minha mãe, tia, primas e tias-avós sempre trabalharam em escolas e em todos os encontros familiares a educação era o tema das rodas de conversa. Desde criança me fascinava o mundo da escola e a sala de aula, tanto que minha brincadeira infantil preferida era a de "escolinha", onde eu era a professora e a aluna ao mesmo tempo.

Cresci numa cidade pequena do interior do Paraná sem muitas perspectivas de trabalho e crescimento profissional. O magistério era o caminho para uma profissão garantida. Estudei o magistério de 1987 a 1990, na cidade de São João do Caiuá (PR), a 13 km de distância da minha residência. No magistério os estágios obrigatórios me levaram a vivenciar a sala de aula, o ensinar, o aprender, os contextos da escola e os alunos. A cada nova etapa vivenciava o que eu realmente pretendia enquanto profissão: ser professora.

Mudei-me para São José dos Pinhais em 1992 e no ano de 1995 fiz concurso público para professora do Ensino Fundamental anos iniciais, começando a trabalhar em 25 de setembro de 1995.

Ingressei na Universidade em 1999, no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR) concluindo em 2002. Durante o curso de Pedagogia fui percebendo que como pedagoga poderia articular e organizar o trabalho pedagógico do todo da escola, extrapolando a sala de aula. Em 2005 fiz concurso público para pedagogo dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado do Paraná e comecei a trabalhar com Ensino Médio noturno onde atuo até hoje. Em 2008 fiz concurso público para pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de São José dos Pinhais, onde atuo na Educação Especial.

As vicissitudes do trabalho pedagógico, as expectativas, as frustrações, as buscas por respostas das dificuldades encontradas no contexto da escola me levaram a inquietações e, a partir destas inquietações senti a necessidade em buscar caminhos que levassem a um olhar mais apurado, instigador e questionador sobre meu papel.

A partir de minha experiência profissional como professora de sala de aula e como pedagoga, há mais de vinte anos, observo a necessidade de investigar o modelo atual de formação continuada oferecido pela SEED/PR[1] buscando contribuir para aprimorar o "modelo" de formação continuada do professor mediado pelo pedagogo. A intenção é

[1] Secretaria de Educação do Estado do Paraná

descrever, analisar e compreender, a partir da ótica dos professores e dos pedagogos envolvidos em que medida as formações continuadas tem efetividade na prática pedagógica da escola contemporânea.

Minha busca enquanto pedagoga é pela qualidade na educação pública e pela redução nos índices de reprovação e evasão nas escolas públicas de ensino médio noturno, sobretudo. Percebo com isso a importância de discutir o modelo atual de formação continuada ofertado pela SEED/PR, especificamente, nas escolas estaduais de ensino médio, onde atuo como pedagoga, uma vez que o professor é o chão da escola, é ele que conduz o processo de ensino e de aprendizagem.

A presente pesquisa aborda o tema formação continuada numa perspectiva de mediação de processos e articulação de ações pedagógicas voltadas para a formação permanente[2]. Os estudos realizados em relação à formação continuada de professores vêm ao longo dos anos tomando corpo nas instituições de ensino, nos encontros de formação continuada e nas semanas pedagógicas. A intenção em rever/repensar como essas formações vêm sendo ofertadas é uma necessidade que emerge dos discursos dos professores e pedagogos[3].

Nóvoa (2017) ressalta que é preciso haver uma tessitura entre o que é a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições formadoras), sem esquecer que um programa de formação continuada deve sempre estar associado a projetos profissionais e organizacionais, e reforça que "[...]também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa". (Ibidem, p. 19). Almeida, M. I. (2004, p. 175) afirma que:

> A constituição de um novo profissionalismo docente, centrado no desenvolvimento profissional dos professores, poderá contribuir para enfrentar os fatores que lhes criam preocupações, dificuldades e inseguranças, na medida em que lhes permitirá atuar com mais criatividade e eficiência, redimensionar o *ser professor* e caminhar na sua auto-construção pessoal e profissional com autonomia.

[2] Utilizar-se-á os termos *formação continuada e formação permanente* para nomear a formação do professor ao longo da vida profissional.

[3] Atuo como pedagoga há 13 anos em escolas públicas estaduais e estas análises sobre o processo de formação continuada sob a forma de "pacotes prontos" sempre ocorrem em reuniões pedagógicas, em conversas informais, durante as formações continuadas e na hora-atividade.

O objetivo final da pesquisa é responder ao seguinte problema de pesquisa: “Quais os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio noturno das escolas públicas, tendo o pedagogo como mediador do processo”?

Para delinear os caminhos a serem percorridos pela pesquisadora elencou-se como objetivo geral:

Investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores do ensino médio noturno, para identificar e propor elementos de reconstrução deste processo, com vistas ao desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino.

Como objetivos específicos:

Caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada ofertada pela SEED/PR junto aos professores do Ensino Médio noturno das escolas estaduais de São José dos Pinhais;

Caracterizar o processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais para identificar concepções, atividades, atitudes e dificuldades encontradas e;

Sistematizar os desafios[4] e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno.

Analisando o contexto social atual em que a educação está inserida, constata-se que todo processo de formação continuada deve estar pautado nos desafios da escola na contemporaneidade quanto à necessidade de superar a distância e a incompatibilidade de procedimentos entre a escola e a sociedade, e entre a escola e os alunos.

A escola, mesmo estando inserida numa sociedade contemporânea e sendo constituída por sujeitos contemporâneos, ainda mantém características provenientes de uma época ultrapassada, conforme afirma Ó (2007, p. 110) “o modelo de educação que nós temos está

[4] A palavra desafio utilizada no contexto desta Dissertação remete ao fato de que a escola está vinculada a uma mantenedora. A escola e seus profissionais, em situações das mais diversas, nem sempre são ouvidos, entendidos e considerados pelos órgãos superiores. Neste contexto, o desafio está em se 'chegar até lá', o desafio de superação deste distanciamento e de que a escola possa ser ouvida em suas necessidades de formação continuada, possa ser entendida em seu contexto, e até mesmo considerada na amplitude de suas necessidades. Assim, há o desafio de se pensar e/ou propor situações de mudanças e discussões e que as mesmas possam ser validadas, o desafio de que as ideias e argumentações serão lidas, ouvidas e entendidas pelos que organizam estes momentos dentro da SEED/PR.

mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX".

Para acompanhar toda essa evolução e transformação que a sociedade sofre constantemente, é imprescindível ao professor buscar novos conhecimentos, novas formas de ensinar e aprender, conhecer novas ferramentas e novos métodos de ensino que se adaptem aos diversos contextos, pois é impossível deter todo o conhecimento, uma vez que o mesmo está em eterna construção/reconstrução; além de estar aberto para conhecer e entender as tecnologias, as mídias digitais, para que servem, por que estão disponíveis e como podem contribuir para o ensino. O professor deve exercer o papel de um ser "curioso", que pensa, reflete, analisa, pesquisa e busca sempre transformar conhecimentos.

Partindo deste contexto social contemporâneo, o ambiente educacional proporcionará não apenas um espaço privilegiado para a educação formal, do desejado rigor acadêmico, mas também, e possivelmente, dada às características da sociedade pós-moderna, um espaço determinante para a experiência social, que prepara o aluno para confrontar-se com as diversas formas de interações, escolhas, divergências e diferentes formas de se relacionar; aprendizagens indispensáveis para uma atuação satisfatória no momento histórico que exige atuações locais e/ou globais e a capacidade de reconhecer e criar oportunidades, de utilizar o conhecimento como ação e atuação e não apenas para acumulação.

Logo, confirma-se que as mudanças sofridas pela sociedade exigem uma nova postura por parte do professor em sala de aula. É absolutamente necessária uma mudança de um ambiente centrado no professor para um ambiente de mediação entre o conhecimento, a informação, o professor e o aluno. Hoje, é necessário ensinar nossos alunos a refletir, questionar, raciocinar e compreender a nossa realidade, para que possam contribuir com a sociedade e construir opiniões próprias.

A contemporaneidade traz junto com ela outro universo, carregado de novas experiências, novos significados, novos interesses, "compondo e formatando nossas formas de ver, pensar e atuar no e sobre o mundo". (COSTA, 2007, p. 113). Portanto, se a sociedade contemporânea é permeada pelas mudanças rápidas e voláteis, está inserida em um tempo em que todo conhecimento é constantemente questionado, refutado e/ou (re)construído, a escola e seus professores precisam preparar-se para atuar nesta sociedade plurifacetada, e se esse universo tece a vida dos alunos e precisaria ser considerado pela escola, "os professores, a meu ver, necessitam preparar-se para perceber isso, para entender e reconhecer a importância dessas transformações. E daí capacitarem-se para lidar com elas". (Ibidem, p. 113).

1.1 JUSTIFICATIVA/PROBLEMATIZAÇÃO

Nas últimas quatro décadas o Brasil vivenciou momentos políticos e históricos importantes: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade, os movimentos de globalização da cultura e da economia e os movimentos pela igualdade e diversidade.

No final dos anos 80, com o término da ditadura militar, o país passou por significativas reformas sociais e políticas[5] e o movimento por uma educação básica gratuita e de qualidade tomou força, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que determina a obrigatoriedade da educação básica como direito de todos e dever do Estado.

As mudanças instituídas pela Constituição trouxeram, além da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, avanços significativos para o magistério, que em seu artigo 206, inciso V estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério por meio de concurso público; aponta a necessidade de planos de cargos, carreira e salários; piso profissional e valorização dos profissionais de ensino por meio da formação inicial e continuada. (ALFERES; MAINARDES; 2011).

A formação continuada passou então a ser uma política pública para o magistério e, para que estas ações em prol da formação continuada de professores fossem estabelecidas, regulamentadas e instituídas, o poder público começou a legislar sobre.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, é que ganhou força o processo de formação continuada no Brasil, sendo a mesma considerada um marco histórico em termos de legislação educacional brasileira ainda vigente.

As transformações sociais e o papel da educação na sociedade atual têm possibilitado novos olhares e novas leituras sobre a escola. As práticas internas da escola são analisadas e discutidas pelas pesquisas científicas. A escola começa a ser reconhecida como território de diversidade, de incertezas[6] e percebe-se a necessidade de reconfiguração do processo pedagógico escolar. Para inserir-se no espaço/tempo da contemporaneidade, a escola precisa

[5] Dentre todas as mudanças podemos citar o surgimento de outro modelo econômico e político, o neoliberalismo torna-se hegemônico e vem a mundialização do capital como um novo projeto de desenvolvimento econômico; as indústrias deixam de serem nacionais para se transformarem em transnacionais. O agente econômico deixa de ser o Estado e passa a ser o mercado, as privatizações, a competitividade, a tecnologia e a produção em massa passam a ser palavras de ordem. Disponível em: < http://www.webartigos.com/artigos/politica-educacional-brasileira-decada-de-50-aos-dias-atuais/78659/#ixzz4xUXSPgQC >. Acesso em: 04 nov. 2017.

[6] No contexto em que a escola foi pensada, a mesma era considerada como a "detentora do conhecimento", ou seja, era tida como uma certeza – o conhecimento e as práticas homogêneas estavam estabelecidas e estes, tinham um fim em si. Hoje, a escola está imersa no campo das "incertezas", onde o conhecimento não está pronto e acabado, e que a mesma está constituindo-se, (re)construindo-se e (re)configurando-se a todo momento.

começar a falar a "língua" desse "novo" espaço/tempo para poder continuar fazendo a diferença no papel de socialização e educação de humanos conscientes de *ser* e *estar* no mundo.

> Falar do papel da escola hoje implica reconhecer as transformações gerais da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional. Precisamos questionar os interesses que estão por trás dos novos sistemas de produção, a quem interessa a sociedade do conhecimento, etc., mas a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências. (LIBÂNEO, 2004, p. 24).

Pensar a educação na contemporaneidade requer uma mudança de paradigmas existentes dentro das escolas – cartesiano, fundamentalista, pragmático, etc., visando uma educação que tenha como base as conexões entre os conteúdos/disciplinas e a formação humana. (SONNEVILLE; JESUS, 2009). A escola contemporânea traduz-se no dilema que se revela sob a forma de "ensinar os alunos novos, com velhos recursos, ou renovar os recursos e metodologias para atender uma nova demanda de discentes. Uma das queixas mais frequentes entre os docentes é que com o passar do tempo está mais difícil ensinar". (SILVA, M. L., 2008, p. 2).

Como estamos todos ligados a contextos os mais variados possíveis, a educação e as pessoas também precisam pensar nestes contextos, nas novas conexões, redes e tessituras do conhecimento, da cultura, das identidades, dos processos de aprender e ensinar, de ser e estar; mudanças que surgem a partir de novas estruturas sociais, que envolvem o indivíduo, a sociedade e seus contextos. Para tanto, é necessário pensar a escola e suas práticas como um conjunto de ações pedagógicas indissoluvelmente ligadas às demais práticas sociais, "de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade". (COSTA, 2007, p. 102).

Os desafios da escola imersa na sociedade contemporânea exigem que os professores repensem os saberes escolares, o currículo e a própria pedagogia (PIMENTA, 2005), busquem por novas aprendizagens e novas formas de conceber o trabalho docente que se inscreve numa rede de movimentações que introduzem a escola em discussões mais amplas e complexas, sendo a formação continuada uma necessidade fundamental para o exercício da docência, pois as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais no final do século, impuseram à educação novas demandas, como defende Candau (1996, p. 51):

> [...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser o aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do

> processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente.

Diferentes autores como Baumann (2001) e Lyotard (2004) explicam as transformações estruturais da sociedade, que, com diferentes abordagens, concordam que está em curso um processo de reestruturação das relações sociais, dos marcos reguladores da ação dos indivíduos e das instituições.

Refletindo sobre a necessidade de que a escola e os professores se tornem mais permeáveis a estes modos de ser contemporâneos e que a educação deve fornecer às pessoas a capacidade de compreender como a sociedade vem se reconfigurando, surge um novo contexto educacional que exige uma nova postura por parte dos professores.

Estes devem estar em sincronia com a contemporaneidade, saberem utilizar as tecnologias em prol de um ensino mais eficiente e eficaz, trabalharem em parceria com o aluno e, além de tudo isso, serem conscientes de que não são os detentores de todo o conhecimento.

A certeza de que o conhecimento é perene e que os professores precisam estar abertos a mudanças, deve levar os professores a experimentarem novas formas de viver e a inventarem outras formas de educar. É necessário hoje, ensinar nossos alunos a refletir, questionar, raciocinar e compreender a nossa realidade, para que possam contribuir com a sociedade e construir opiniões próprias. Dentro destas perspectivas, surge a necessidade de formação constante ou continuada aos professores.

A formação continuada voltada para a educação no século XXI impõe uma transformação nas próprias escolas, uma vez que a mudança dos professores requer uma mudança organizacional conforme afirma Imbernón (2009, p. 42) "a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores". Ouvir e entender as expectativas e os anseios dos professores e pedagogos enquanto partícipes do processo de formação continuada é o ponto de partida para discutir novos "modelos" de formação continuada que não sejam planejados "de cima para baixo".

O processo de formação continuada por si só é complexo[7] e múltiplo, engloba um conjunto de saberes comuns e particulares; interesses e desinteresses da profissão do professor

[7] Complexo que deriva de complexidade, ou seja, *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes em si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2011, p. 36).

e suas multireferencialidades. É uma tarefa complexa que permeia toda a história da educação. Não basta apenas uma boa graduação. Hoje, é imprescindível atualizar-se sempre profissionalmente. Há a necessidade de formação continuada no processo de atuação de professores e pedagogos no sentido de uma permanente (re) construção dos saberes.

A formação continuada é muito discutida e pesquisada atualmente e a percepção sobre esta temática de que há muita formação e poucas mudanças na educação tem sido colocada por autores como Freire (1996), Gatti (2009; 2015), André (2006a), Imbernón (2009), Gatti, Barreto e André (2011). Por ser uma questão abrangente e que se configura sob diferentes concepções e autores, o tema formação continuada é apresentado em seminários e congressos educacionais nacionais e internacionais buscando discutir novas perspectivas de formação e fomentar sua reforma.

Espera-se que as políticas educacionais e propostas de formação continuada estejam voltadas para as novas configurações sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, econômicas e tecnológicas trazidas pela pós modernidade[8]. Busca-se levar em consideração as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias e mídias digitais em relação à produção, distribuição e consumo das informações. Almeja-se que professores e pedagogos se apropriem das novas linguagens e da necessidade de um letramento digital, e que as formações continuadas levem em conta os anseios do "novo" aluno, enquanto sujeito social. Ao se discutir políticas educacionais e propostas de formação continuada, deve-se levar em conta as relações entre escola, sociedade, docência e conhecimento, conforme afirma Freire (1989, p. 39):

> O mundo é uma realidade objetiva para o homem que é possível de ser conhecida. Sendo o homem um ser de relações, ele está no mundo e com o mundo, resultado de sua abertura à realidade. A pluralidade de relações que o homem estabelece com o mundo reflete a ampla variedade dos desafios que ele enfrenta. Ao estabelecer relações com o mundo o homem deve ser crítico e reflexivo, precisa ser um ser situado e datado, livre da acomodação ou ajustamento, sintomas da sua desumanização. Para superar o simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época, há a necessidade de desenvolver uma permanente atitude crítica como a única forma que conduzirá o homem a realização de sua integração.

De acordo com Freire (1989) constituir-se sujeitos de formação requer mudanças de atitudes, paradigmas e metodologias. Faz-se necessário promover como ponto de partida da formação continuada e a docência como atividade social, que vem a ser o cerne para a constituição de sujeitos – sujeitos professores e sujeitos alunos, por meio de interações sociais, relações com o saber, objetividade e subjetividade.

---

[8] Para maior aprofundamento sobre o tema pesquisar: GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

> A escola é um espaço privilegiado na vivência de interações complexas que aproximam e unem as diversidades, as diferenças dos sujeitos, num movimento dialógico que contempla complementaridades, antagonismos e tensões. É o espaço e lugar onde os educadores dialogam uns com os outros – seus pares e os educandos – numa relação de convivência, de acolhimento e de compreensão. (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p. 168).

Portanto, as práticas educativas e/ou formativas serão melhores compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim complexo, de acordo com Morin "uma das vocações da educação do futuro serão o exame e o estudo da complexidade humana". (2011 p. 54).

Ser professor, ser pedagogo é constituir-se num profissional da educação que busca constantemente por novos conhecimentos, por um novo olhar epistêmico sobre sua prática, sobre a escola, sobre a contemporaneidade e seus antagonismos, suas ambivalências e suas contradições. A formação continuada é um caminho de aperfeiçoamento necessário e imprescindível para o professor de hoje que precisa se qualificar, sobretudo, para que sua atividade profissional tenha um significado pessoal, pedagógico, político, cultural e social.

Analisar a formação continuada e discutir as possibilidades de pensá-la numa perspectiva para mudanças requer dos gestores, dos professores e dos pedagogos uma tomada de decisão: Que tipo de formação continuada se deseja? Do que se precisa? Quais as urgências e as problemáticas que precisam fazer parte das formações continuadas de professores? Partindo destes questionamentos, a formação continuada precisará atender, em qualquer escola, a um conjunto de urgências e problemáticas que vão emergindo das discussões, que fazem parte do dia a dia da escola e que estão entrelaçadas com todos os envolvidos neste contexto: os professores, sua formação, as práticas pedagógicas em sala de aula, a organização da escola e seu funcionamento e o papel dos gestores e dos pedagogos; sem desconsiderar também os aspectos culturais, econômicos, políticos e ambientais, ou seja, "[...] trata-se de procurar as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes [...]". (MORIN, 2011, p. 25).

A formação continuada ganha força a partir do momento que aponta caminhos para um trabalho docente capaz de lidar com os desafios da educação atual - uma complexidade de interesses e necessidades, que exige formação permanente e reflexiva, tendo o pedagogo papel importante nesta construção coletiva, uma vez que é o mediador e articulador dos processos políticos-pedagógicos dentro da escola. Ele busca consolidar novas perspectivas e provocar

caminhos de mudanças, visto que a escola e seu trabalho educativo devem voltar-se às reais necessidades educacionais dos alunos.

Para tanto, precisa pautar suas ações numa visão crítica e reflexiva perante à ação pedagógica dos professores, buscando orientá-los em sua prática educativa. Isto exige um trabalho de articulação e integração para que as ações individuais de sala de aula se consolidem em objetivos pedagógicos coletivos, quais sejam: a melhoria da qualidade da educação, a redução dos índices de evasão e reprovação, práticas pedagógicas que se efetivem em aprendizagens significativas no interior da escola, etc. Desta forma, o pedagogo colabora com o desenvolvimento epistemológico dos professores, mediante a aprendizagem pelo processo mediador. Pimenta (2005, p. 63), reitera que é "nessa perspectiva que se situa a mediação pedagógica do conteúdo escolar, ou seja, professores e pedagogos tem suas atividades mutuamente fecundadas por conta das especificidades de cada um".

A formação continuada de professores é um processo que ocorre ao longo da vida profissional, promovendo novas posturas frente ao mundo e suas contradições, uma vez que se faz necessária uma reconfiguração da profissão docente, seus saberes e seu fazer. Para tanto, sugere-se que processos formativos devem ter o contexto em que está inserido como referência para a elaboração de suas propostas e entender a atividade docente discutindo suas características, "[...] num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar". (MONTEIRO, 2001, p. 133).

É fundamental e necessária a formação continuada tanto para os professores quanto para os pedagogos, articulada aos saberes desses profissionais que envolvem, segundo Pimenta (2005), os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, para a consolidação de práticas educativas que tenham como foco a emancipação humana.

De acordo com Contreras (2012), ao Estado cabe reproduzir a sociedade e suas distorções e, consequentemente, estabelecer limites para o desenvolvimento da criticidade e autonomia intelectual de professores, alunos, comunidade e sociedade. Por isso, numa proposta de formação continuada onde se busca desenvolver a criticidade, a autonomia social e intelectual, a profissionalidade do professor e a superação da racionalidade técnica, faz-se necessário pensar propostas onde a prática educativa seja o ponto de partida e não somente sua finalidade. Compreende-se assim que a formação continuada de professores deve estar pautada numa perspectiva que ultrapasse a homogeneidade de relações e do conhecimento, do isolamento das partes, do pensamento reducionista e do paradigma da simplificação.

As políticas educacionais de formação continuada de professores, ao longo dos anos, tem desenvolvido certa "proletarização" da profissionalidade[9] dos docentes. As formações tem como base conceitual a separação entre teoria e a prática, ficando os docentes a mercê de um sistema reprodutivo de políticas de formação que não valorizam o saber docente[10], produzindo um frágil conhecimento teórico – quando o fazem, reproduzindo "mais do mesmo". De acordo com Hagemeyer (2006, p. 90):

> A formação do professor, a partir dos modelos de racionalidade técnica não propiciou o exercício da prática de forma crítica, em busca da ampliação do conhecimento e os professores tendem a desenvolver um trabalho muitas vezes intuitivo que não avaliam como produção pedagógica e científica. Ao contrário, no entanto, do que os professores pensam, seus conhecimentos, experiências e saberes são elementos vitais que podem indicar as alternativas de reorientação da formação docente, contribuindo também para a reflexão sobre a própria ciência pedagógica.

O conhecimento técnico/teórico é imprescindível na formação do docente, porém não pode ser o único a ser desenvolvido, Nóvoa (1992) afirma que o processo de formação docente precisa também desenvolver alguns aspectos centrais como: a) *a produção da vida do professor,* no que diz respeito à valorização de sua formação, de sua prática e de suas experiências, mobilizando, para tanto, vários tipos de conhecimentos; b) *a produção da profissão docente,* relacionada com saberes específicos que se mantêm em constante transformação, pois envolvem relações cotidianas complexas que necessitam de decisão imediata; c) *a produção da escola,* considerada com o local legitimamente instituído para o trabalho e formação docente, sendo a formação inicial o pressuposto básico para a formação contínua. Assim, entende-se a escola como *lócus* de formação continuada, com ênfase na consciência crítica, na pesquisa, na criatividade, na iniciativa e na ação, possibilitando aos professores assumirem uma intencionalidade política, profissional e epistemológica diante do seu desenvolvimento profissional.

O processo de formação continuada deve envolver, além das dimensões técnicas, teóricas, epistemológicas e sociais, a dimensão humana do *ser* professor e, em consequência a dimensão humana do *ser* aluno. Maturana (2003) explica que a formação humana, tanto dos professores quanto dos alunos, deve criar condições que guiarão e servirão de apoio para o crescimento de um ser capaz de viver no respeito a si mesmo, no respeito ao outro e no respeito aos outros. É sob esse olhar que "[...] a educação deve estar centrada na formação humana e

[9] Contreras (2012).
[10] Pimenta (2005).

não técnica [...], embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico [...]". (Ibidem, p. 13).

Não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma hierarquização ou superioridade, mas a necessidade de compreender e valorizar as articulações e tessituras que precisam acontecer entre as dimensões balizadoras da formação continuada. O ser humano[11] é um ser complexo e multidimensional do ponto de vista: físico, psíquico, social, político, biológico, ecológico, entre outros tantos (MORIN, 2011). O processo de formação continuada voltada para a formação humana deve evidenciar a formação *da pessoa no professor e do professor na pessoa* (NÓVOA, 1992), de modo que professor e escola sejam agentes de transformação de um contexto temporal e histórico, cujo objetivo maior é formar um ser mais humano.

> Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2012, p. 118).

Nóvoa (1992; 2002), Imbernón (2009; 2010; 2011) e Tardif (2012) afirmam que a formação continuada de professores deve partir da prática, das experiências profissionais, para que assim, possa ser relevante e ter significado para a atividade docente, conforme afirma Imbernón (2009, p. 14) "a educação e a formação do professorado deve romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear". Ou seja, romper com a ideia da disjunção do conhecimento, da homogeneidade no meio educacional, de subestimar as subjetividades e de aligeirar as discussões das problemáticas da escola e pensar que existem outras formas de ensinar e aprender, de ver e de ouvir as diversidades e as subjetividades, de constituir-se professor e aluno.

> A *refundação da escola* tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1992, p. 20).

[11] O ser humano aqui é entendido como um sujeito que vai se construindo e se desconstruindo em bases pluridimensionais. Um ser que vive e sente, que é político, social, psicossocial, histórico, cultural, cognitivo, biológico.

A formação continuada é um momento de retroalimentação dos conhecimentos e das estratégias de ensino, de reflexão crítica da prática social da escola e de o professor instituir-se formador e autoformador, com o objetivo de construir sua autonomia social e intelectual e sua profissionalidade. São dimensões que permitem aos docentes tecerem elementos para "interpretar os sinais das políticas e das práticas que estamos gerando nas escolas, para assim avaliar e conduzir tais práticas em direções mais educativas e mais justas". (CONTRERAS, 2012, p. 294).

O pedagogo tem a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem e organizar o trabalho pedagógico na escola de forma que a mesma possa constituir-se como espaço formador, tanto para o professor como para o aluno, além de instigar o processo de discussão das práticas pedagógicas e das necessidades de mudanças. Como mediador, o pedagogo desenvolve atividades pedagógicas em seu cotidiano, quais sejam: articula as metodologias, técnicas, formas de organizar o grupo de alunos, os procedimentos de avaliação, definição de critérios e instrumentos para realização do processo avaliativo, bem como articula os elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico, instituídos no Estado do Paraná como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente[12]. (PARANÁ, 2017).

De acordo com as atribuições definidas e homologadas pela SEED/PR o papel do pedagogo seria esse, no entanto no cotidiano escolar além das atribuições instituídas legalmente, o pedagogo participa das discussões e media ações acerca de problemáticas e emergências que surgem no contexto escolar. As emergências e problemáticas - relação professor/aluno, aluno/aluno, professor/pais, professor/professor, professor/gestão escolar, aluno/conhecimento, pedagogo/professor, entre outras, que acontecem no cotidiano escolar são discutidas e mediadas, para que possam ser traduzidas em ações e em momentos de retroações[13] entre os diversos segmentos envolvidos, num movimento dialógico[14]. Acrescenta-se ainda à atuação do pedagogo no cotidiano das escolas: "fica sob sua responsabilidade

[12] São instrumentos utilizados para registro das concepções, gestão e formas de organização da prática pedagógica nas escolas estaduais do Paraná.

[13] Quando o todo age sobre as partes e as partes agem sobre o todo. Neste princípio cognitivo de Morin (1996), não se considera o todo maior que as partes, nem as partes menores que o todo, mas que as partes estão inseridas no todo assim como o todo contém as partes e não podem ser compreendidos de forma estanque ou separados. Para maior aprofundamento ver MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

[14] O princípio dialógico enfatiza as divergências, mas não apenas acentua oposições entre essas, acentua igualmente as possibilidades de conciliações provisórias. Para maior aprofundamento ver MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário". (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

As divergências entre o que é legalmente instituído ao pedagogo e o que ele realmente desempenha no cotidiano escolar, traz uma descaracterização do seu papel. Isto tem levado ao pedagogo ser visto como o "apagador de incêndio", "o que pune", "o que resolve tudo", ou até mesmo "o que não resolve nada". Assim, muitos profissionais acabam se "contaminado" com as situações corriqueiras de "faz tudo" e deixam de exercer a função pedagógica de mediador, articulador, formador e um intelectual que pensa epistemologicamente. De acordo com Pimenta (2005, p. 44) o pedagogo deve ver-se e fazer-se ver "como capaz de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender".

Consequentemente, o pedagogo passa de um intelectual que pensa, analisa, reflete, pesquisa e age conscientemente, para um profissional que cumpre regras e executa "tarefas". Pode-se optar por simplesmente reproduzir o que já está posto ou por resistir ao que descaracteriza a função do pedagogo e tentar produzir mudanças positivas. Isso ocasiona uma confusão sobre "a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas [...], ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional intra-escola". (LIMA; SANTOS, 2007, p. 81).

Fortalecer a identidade profissional e as práticas do pedagogo é primordial para que o mesmo possa atuar como agente transformador e mediar a formação continuada de professores para que estes também sejam agentes críticos e transformadores, além de promover o fortalecimento profissional e a emancipação intelectual dos envolvidos.

Corrobora-se com Tulio (2015, p. 149) quando afirma que "diante da complexidade das funções exercidas pelos pedagogos nos espaços escolares [...], este profissional necessita de uma sólida formação profissional (inicial e continuada) que possa lhe dar subsídios à sua prática pedagógica".

A ação mediadora realizada pelo pedagogo no processo de formação continuada dos professores está presente nas discussões de Placco e Souza (2008). As autoras defendem que uma das responsabilidades do pedagogo é a mediação como possibilidade de investigar os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos ou de novos conhecimentos, de modo a alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento de conhecimentos mais aprimorados.

Mediar a formação continuada é estabelecer conexões entre o conhecimento e as

pessoas que estão no interior da escola – os professores. Para mediar é preciso antes de tudo conhecer a situação. Ao se tratar da questão da aprendizagem, é primordial direcionar o foco para o professor em situação de aprendizagem e para o ambiente que o cerca, pois dessa forma saber-se-á como agir de maneira a valorizar o conhecimento e as experiências já adquiridas por eles.

Torna-se importante também, compreender que a mediação entre pedagogos e professores no processo de formação continuada implica numa relação dialógica. Lopes (2010, p. 209), concebe a ideia de mediação como "um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia".

Em tese, na área da educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Juntos, professor e pedagogo estabelecem relações complexas que se alinham e tomam consciência das consequências das suas reflexões realizadas por meio das práticas educacionais inserida no ensino. (PIMENTA, 2005).

De acordo com Placco e Almeida (2011), a atuação mediadora do pedagogo também tece a conexão entre três aspectos, a saber: articulador, formador e transformador. É uma relação entre pares, de trocas de informações e conhecimentos, de elaboração, aplicação e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas pedagógicas. Trata-se de uma prática que se estabelece no próprio ambiente de trabalho, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores.

O pedagogo torna-se para o professor um mediador, quando contribui em seu processo de pesquisa e aprendizagem, pois de acordo com Placco e Almeida (2011), o pedagogo deve fazer a mediação, ler o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um.

Tornar-se professor é um longo processo de construção e reconstrução epistemológica, de reflexão de suas práticas e de seu trabalho no cotidiano da sala de aula. Um processo que não se encerra em si, pelo contrário, sempre abre novos caminhos de formação. Porém refletir sobre a prática sem um conhecimento teórico torna essa reflexão ou essa prática um 'fazer de coisas', um ativismo pedagógico sem que a mesma leve a (re) construção de saberes. Contudo, ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Ghedin (2005, p. 141) destaca que:

> Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...]. Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

É preciso refletir sobre o dia a dia de sala de aula e suas nuances, mas também, precisa-se refletir sobre os conteúdos, o currículo, a burocracia do ensino, o contexto social, a comunidade escolar, entre tantos outros, para que assim o professor possa ir se constituindo um intelectual crítico, um pesquisador e não apenas um professor reflexivo[15], pois "[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos". (GIROUX, 1997, p. 162).

Para constituir-se em *intelectual reflexivo*, crítico da própria prática, pesquisador e articulador da relação teoria/prática, almeja-se que o professor se veja e seja visto como *intelectual transformador*, e aja como tal. De acordo com Giroux (1997) o professor como *intelectual transformador* adotará uma postura crítica e reflexiva no processo de formação dos seus alunos visando formar cidadãos e agentes sociais reflexivos, críticos e ativos, conscientes da sua realidade. Como *intelectuais transformadores*, os professores desempenham importante tarefa no que diz respeito a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. (GIROUX, 1997).

Pimenta (2005) evidencia em sua análise sobre o *professor reflexivo* a necessidade da reflexão do professor ser balizada pelo conhecimento teórico, para que a teoria possa ser aplicada na reflexão crítica sobre a prática:

> [...] reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode construir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática. (Ibidem, p. 43).

[15] Pimenta (2005) faz uma reflexão crítica sobre a gênese e o conceito do professor reflexivo defendido por Schön (1992). A autora afirma que "a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciada na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*". (Ibidem, p. 47). Para maior aprofundamento sobre o tema: PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Baseando-se nas afirmações de Pimenta (2005), a formação continuada deve ser o momento em que o professor se institui como *profissional reflexivo*, ao proporcionar a ele momentos de dialogicidade entre teorias e práticas, entre saberes docentes e o desenvolvimento profissional docente. Nesta perspectiva, as propostas de formação continuada ofertadas pela mantenedora vêm ao longo dos anos enfatizando modelos de formação continuada baseados em leituras de textos, discussões em grupos e vídeos institucionais, sem levar em conta as "emergências" e "problemáticas" da sala de aula, da escola e da comunidade.

Há de se buscar um meio termo entre o que é proposto pela SEED/PR e as necessidades de formação continuada dos professores. A adesão na execução das tarefas nas formações continuadas da SEED/PR é baixa, devido ao fato que os materiais e vídeos utilizados trazem situações que, na sua maioria, não vem ao encontro da realidade escolar e as expectativas dos professores.

Propostas de formação continuada de professores que vem, em sua totalidade, formatadas de "cima para baixo", tendem a ser limitadas e com pouca adesão por parte dos professores, tornando-as pouco efetivas e eficazes. Behrens (2000, p. 133-134) a respeito deste tipo de proposta de formação continuada adverte:

> Nesta perspectiva da capacitação a dos "pacotes", os professores não são ouvidos sobre suas dificuldades e expectativas, as propostas são autoritárias e, quando muito, propõem discussões sobre eles e não com eles. Ao chegar de volta a escola o professor que recebeu "este pacote", sente dificuldade em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola.

A formação continuada ganha força a partir do momento que aponta caminhos para um trabalho docente capaz de lidar com os desafios da educação atual - uma complexidade de interesses e necessidades, que exige formação permanente e reflexiva, tendo o pedagogo papel importante nesta construção coletiva, uma vez que é o mediador e articulador dos processos políticos-pedagógicos dentro da escola. Ele busca consolidar novas perspectivas e provocar caminhos de mudanças, visto que a escola e seu trabalho educativo devem voltar-se às reais necessidades educacionais dos alunos.

Nóvoa (2002, p. 48) afirma que:

> É preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e "tomar a palavra" na construção do futuro da escola e da sua profissão.

A natureza da docência é ensinar e formar; isto exige uma ação que supõe uma reflexão "sobre a forma como que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente". (CONTRERAS, 2012, p. 119).

O processo de ensino e de aprendizagem está atrelado a vários fatores que vão desde a organização da escola, perpassando as práticas pedagógicas até a capacitação de seus professores e pedagogos, no exercício de reflexão na ação de acordo com Schön (1992) e de reflexão sobre a ação (SACRISTÁN, 1999). SACRISTÁN (1999, p. 70) afirma ser "[...] quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado".

Pensar na função docente é refletir a relação da sua profissão com o meio social e, sobretudo, buscar medidas efetivas na formação competente do professor, pois "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional". (NÓVOA, 1992, p. 18). Torna-se primordial abordar a formação continuada de professores como sendo um processo de construção/reconstrução de saberes e práticas docentes, tomando como base de discussão o professor pesquisador e formador, participante e constituinte de sua formação.

1.2 OBJETIVOS

Diante das mudanças do contexto social e as novas exigências da sociedade contemporânea, pensar o papel da escola e do professor hoje significa considerar as transformações que estão atravessando as sociedades no mundo atual e como essas mudanças se refletem nos espaços sociais num contexto global.

O processo de formação continuada não se dá isolado e/ou fragmentado dentro deste contexto social contemporâneo. Este processo responde a um momento histórico, social, cultural e político, que o torna no mínimo desafiador. Portanto, o professor do ensino médio, sobretudo do ensino noturno, precisa de uma formação continuada que esteja embasada ou remetida a este contexto contemporâneo e às problemáticas deste contexto.

Nesta perspectiva de mudanças do contexto contemporâneo e as novas requisições à atuação dos professores do ensino médio foi que o presente projeto de pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: "Quais os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio

das escolas públicas tendo o pedagogo como mediador do processo"? Em busca de caminhos e respostas a este questionamento, elencou-se os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

Investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores do ensino médio noturno, para identificar e propor elementos de reconstrução deste processo, com vistas ao desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino.

1.2.2 Objetivos específicos:

Caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada ofertada pela SEED/PR junto aos professores do Ensino Médio noturno das escolas estaduais de São José dos Pinhais;

Caracterizar o processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais para identificar concepções, atividades, atitudes e dificuldades encontradas e;

Sistematizar os desafios e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ESTUDO EXPLORATÓRIO

1.3.1 Estudando sobre a pesquisa em educação

A pesquisa em educação surgiu a partir de uma iniciativa governamental, que em 1938 criou o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Ministério da Educação. Com sua criação, começou-se a difundir no cenário da educação diversas formas de pesquisa como meio instrumental para apoiar o desenvolvimento de estudos, métodos e constatações a fim de subsidiar políticas educacionais. Somente a partir dos meados dos anos 60 e início dos anos 70, com a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades é que a pesquisa em educação se institucionalizou. (ANDRÉ, 2006).

A partir do final da década de 70 surge a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a qual teve papel importante na integração, disseminação e intercâmbio entre pesquisadores e instituições de ensino, trazendo grandes avanços e contribuições para a pesquisa educacional. Neste contexto recente de institucionalização da pesquisa em educação muitos caminhos foram trilhados na busca por definir o que é pesquisar em educação.

Primeiramente, parte-se da etimologia da palavra pesquisa, descrita como *conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.; investigação ou indagação minuciosa*[16]. Pesquisar é buscar novos conhecimentos em diversas áreas, responder a indagações e/ou questionamentos previamente elaborados, debruçar sobre o estudo da ciência e suas bases epistemológicas[17].

> Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão [...]. (GATTI, 2006, p. 25).

Para Luna (2000, p. 15), pesquisa "[...] visa à produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno [...]". O conhecimento novo para o autor (Ibidem, p. 15) significa "[...] um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento". Entretanto, para que esse conhecimento novo preencha lacunas importantes é preciso sair do nível do senso comum ou de informações superficiais, e buscar "uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial". (GATTI, 2006, p. 25).

O conceito de educação diz respeito basicamente ao processo de ensinar e aprender englobando toda complexidade e a multidimensionalidade do fenômeno. Tendo como base a pesquisa em educação, é importante saber que "educação é a área de conhecimento que envolve âmbitos de socialização, de ações pedagógicas e de compreensões junto a setores populacionais". (GATTI, 2012, p. 66). Pesquisar em educação pressupõe o aprimoramento do

---

[16] Disponível em: < http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pesquisa/ >. Acesso em: 14 set. 2017.

[17] Conjunto de conhecimentos sobre a origem, a natureza, as etapas e os limites do conhecimento humano; teoria do conhecimento. Disponível em: < http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/epistemologia/ >. Acesso em: 14 set. 2017.

aprofundamento teórico, da argumentação, da articulação entre teoria e prática, da construção autônoma e do questionamento crítico. (LIMA; RAMALHO; LIMA, 2017). Ou seja, ao pesquisar, o pesquisador produz novos conhecimentos e/ou aprimora conhecimentos anteriores, apontando caminhos para uma nova prática pedagógica, evidenciando potencialidades intrínsecas ao objeto de pesquisa.

A pesquisa em educação enquadra-se no campo das ciências sociais e humanas e, durante muitas décadas os pesquisadores destas áreas do conhecimento desenvolveram seus estudos tendo por modelo o modo de investigação praticado no âmbito das ciências físicas e naturais – o modelo experimental. A educação e seus fenômenos possuem fatores extremamente complexos e diversificados, portanto, a rigidez do método experimental não foi capaz de dar conta desse imbricamento de fatores inerentes à educação como: a evasão escolar, o currículo, a formação docente, a dificuldade de aprendizagem, entre outros.

> Ainda que até um pouco além da metade do século passado tenha predominado no campo da pesquisa educacional este paradigma positivista, as limitações apontadas anteriormente tiveram o poder de provocar o aparecimento de novas propostas metodológicas. Em decorrência, surgiram algumas abordagens onde o investigador encontra-se envolvido com o objeto investigado. (LUDWING, 2003, p. 5).

Conforme afirma Ludwing (2003), a partir destes questionamentos, surgem outras propostas de metodologias para a pesquisa educacional – a quantitativa e a qualitativa, evidenciando a importância de passar a perceber os vários contextos que formam a educação e quais métodos dão melhor sentido e significado a investigação e análise do objeto pesquisado. Gatti (2012, p. 47) coloca a importância de perceber que "método não é algo abstrato, método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo".

Na perspectiva de Gatti (2012) todo método de pesquisa precisa atentar para o "imbricamento das coisas" às quais o objeto pesquisado está atrelado. A metodologia utilizada na pesquisa em educação, de abordagem qualitativa, é a que mais se aproxima destas ligações complexas junto ao fenômeno educacional. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente da pesquisa e o objeto estudado, uma vez que "como prática social, a investigação, no campo da Educação, conclama uma abordagem epistemológica que perceba, cientificamente, os fenômenos próprios da Educação, considerando suas particularidades em relação aos demais campos das Ciências Humanas e, mais ainda, em relação às Ciências Naturais". (PESCE; ABREU, 2013, p. 28).

Sob esta abordagem de pesquisa em educação, o ambiente é a fonte direta dos dados, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 70).

> Na investigação qualitativa, o pesquisador não lida com hipóteses levantadas a priori, para serem confirmadas, ou não. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador levanta suposições no decorrer da investigação. O enfoque indutivo realiza-se em um movimento em que as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados. (PESCE; ABREU, 2013, p. 27).

Para Lüdke e André (2013), o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos da atenção especial pelo pesquisador. Para Minayo (2009) a pesquisa qualitativa é uma linha da pesquisa social cuja abordagem das ciências sociais e humanas é a que “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. (Ibidem, 2009, p. 21).

> A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados. (Ibidem, 2009, p. 14).

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada e suas retroações. Na análise dos dados coletados não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém a análise dos dados é realizada com bases teóricas estabelecidas em um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

> A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como

> científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos. (SEVERINO, 2007, p. 126).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, "a pesquisa educacional deve ser percebida como um trabalho científico, como um importante processo do contexto da pesquisa, que envolve estruturação, normatização acadêmica, referencial teórico, experiências, metodologias, cronograma, além, é claro, do problema que norteará a pesquisa". (LIMA; RAMALHO; LIMA, 2017, p. 90). Pode-se definir a pesquisa educacional como um processo de construção e/ou reconstrução do conhecimento científico baseada em métodos que envolvam as diversidades de contextos em que a educação está envolvida.

A busca por conhecimento moveu e move a humanidade, num desejo que vem desde os primórdios da pré-história quando o *homo sapiens/sapiens* descobriu o fogo até os tempos atuais, com as diversas descobertas científicas que mudaram e mudarão o rumo da humanidade. O conhecimento científico é produzido por seres humanos e, ao mesmo tempo em que é produzido, é por eles, também, ressignificado, num processo de ir e vir, permeado de retroações e incertezas.

A característica fundamental da pesquisa científica é seu significado no tempo e no espaço em que foi produzida, uma vez que uma "descoberta" sobre determinado assunto, pode desencadear outras pesquisas científicas e novos conhecimentos, ou seja, cada movimento de ressignificação do conhecimento leva em conta o que já havia sido feito antes sobre o assunto. Este movimento de "descoberta" ou ressignificação cria uma rede complexa de informações que são interligadas, tramadas e seguem uma coerência sobre a estrutura do conhecimento antes produzido.

De acordo com Morin (1996, p. 23):

> Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além

> disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Uma vez que todo conhecimento novo é precedido por outro, quando se inicia um projeto de pesquisa, deve-se buscar conhecer o que já foi produzido na área, o que foi pesquisado sobre o assunto em determinados recortes de tempo, ou ainda, o que carece de investigação. O estudo exploratório de revisão bibliográfica nos leva a analisar as mais recentes obras científicas disponíveis que tratem do assunto ou que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Para Moreira e Caleffe (2008), a revisão de literatura constitui-se a parte central de qualquer estudo, pois é nesse momento que o pesquisador irá familiarizar-se com a literatura contemporânea e avaliar criticamente as pesquisas já realizadas.

> [...] com a revisão de Literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. Além do mais, uma boa revisão de literatura ajuda o professor/pesquisador a contextualizar o seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo. (Ibidem, 2008, p. 27).

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), a revisão bibliográfica é definida como uma coleta de material resultante de levantamento bibliográfico organizado por fontes científicas: artigos, teses, dissertações, fontes de divulgação, revistas, *sites*, vídeos etc. e, "a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida". (Ibidem, p. 170).

Para os autores Moreira e Caleffe (2008) e Vosgerau e Romanowski (2014), tanto a revisão de literatura, quanto a revisão bibliográfica permitem ao pesquisador aprofundar-se no tema de pesquisa sob o ponto de vista das possíveis tendências de pesquisas na área, novos conceitos que estão sendo usados e verificar eventuais lacunas.

A revisão de literatura parte da necessidade de responder às indagações da pesquisadora quanto ao que está sendo produzido na academia sobre o tema de pesquisa e, se as produções acadêmicas, vem ao encontro dessas produções, além da necessidade de fundamentar o problema de pesquisa de forma clara e consistente.

1.3.2 Investigação exploratória da temática

A presente investigação acadêmica delimitou o período de 2012 a 2017 para pesquisar produções científicas a respeito do tema: "O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor", uma vez que os trabalhos científicos como teses, dissertações e artigos levam um período de dois a quatro anos para serem elaborados e divulgados. Declara Luna que:

> Se a literatura for abundante, com publicações regulares, é possível que o material dos últimos 4 ou 5 anos seja suficiente para compor um quadro de referência para o problema. Há duas suposições por trás dessa afirmação. Em primeiro lugar, a de que, como as publicações são regulares, resultados mais antigos já tenham sido incorporados à literatura mais recente. Em segundo lugar, supõe-se que resultados mais antigos não incorporados representem possíveis "becos sem saída", por isto abandonados. (2000, p. 93).

Para isso, utilizou-se os bancos de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCT, CAPES, UFPR, SCIELO, Eventos e Congressos em Educação, Plataforma Sucupira e *Google* acadêmico. Luna (2000), orienta a utilização de palavras-chave (descritores) para facilitar a tarefa de pesquisa e para ter maior objetividade. As palavras-chave utilizadas e combinadas entre si foram: *formação continuada, formação continuada de professores, pedagogo, supervisor escolar, orientador escolar, coordenador pedagógico, mediador, facilitador*.

Numa primeira busca (1ª etapa), observou-se uma vasta quantidade de títulos - aproximadamente 10.700 títulos[18], para o tema de pesquisa utilizando as combinações das palavras-chave já descritas. Por isso, percebeu-se a necessidade de delimitar a pesquisa com os descritores: "*formação continuada"; "formação continuada"* AND *"pedagogo"* OR "*coordenador pedagógico"; "formação continuada*" AND *"pedagogo mediador"; "formação continuada"* AND *"pedagogo mediador"* OR *"coordenador pedagógico",* com o objetivo de selecionar as pesquisas mais recentes sobre o tema de pesquisa e assim compreender os diferentes debates nesta área de estudo, estabelecendo como campos de análise o título, as palavras-chave e os resumos das pesquisas para destacar quais deveriam ser selecionadas para um estudo mais aprofundado ou não.

Após estas delimitações, efetuou-se uma nova pesquisa (2ª etapa) que trouxe um total de 373 textos entre teses, dissertações e artigos. A partir dos critérios apontados por Moreira e Caleffe (2008, p. 28) os quais afirmam que: "após localizar uma série de estudos para revisar,

[18] Pesquisa realizada no *Google* Acadêmico.

será preciso decidir quais os estudos que estão relacionados com a área em questão", houve a necessidade de realizar uma nova análise.

Do total de 373 textos selecionados nesta 2ª etapa, realizou-se uma nova análise (3ª etapa) delimitando como critérios de análise as diferenças e similaridades entre as bases teóricas, os problemas de pesquisa, as metodologias adotadas e os resultados encontrados. Após esta análise (3ª etapa) foram classificados como pertinentes um total de 53 textos, sendo 29 artigos, 17 dissertações e 7 teses (ver APÊNDICE 1 - QUADRO 1).

A descrição geral das fontes pesquisadas nestas 2ª e 3ª etapas, considerando as palavras-chave (descritores) utilizadas nas pesquisas, os campos de análise, os resultados encontrados e a pertinência ou não dos textos com o tema de pesquisa nas fontes consultadas, podem ser encontrados no QUADRO 1 (APÊNDICE 1).

Dos 53 textos selecionados, analisados e classificados como "pertinentes" nesta 3ª etapa, constatou-se que os mesmos apresentaram "caminhos investigativos" similares no que diz respeito ao tema pesquisado e aos autores estudados, porém apresentaram dissonância quanto ao objeto de estudo. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, percebeu-se que em sua totalidade utilizaram a pesquisa sob a abordagem qualitativa, com variações metodológicas entre a pesquisa exploratória e a documental. Quanto aos resultados dos textos analisados, concluiu-se que os mesmos sofrem variação de acordo com o objeto de estudo pesquisado, ou seja, o tema pode ter similaridade, mas a variação do objeto de estudo pode trazer resultados diferentes.

Considerando a variação do objeto de estudo, percebeu-se a necessidade de realizar uma nova análise (4ª etapa) nos textos selecionados como "pertinentes". Para esta nova análise, foram utilizados os critérios de leitura flutuante e regra de pertinência (BARDIN, 2016), onde constatou-se que das 53 investigações analisadas e classificadas como "pertinentes", havia um número significativo de textos que apresentavam objeto de estudo variados, como por exemplo: formação continuada de professores na educação infantil, formação continuada de professores e tecnologia, formação continuada do pedagogo e as áreas do conhecimento, etc.

Assim, os caminhos investigativos da pesquisa tiveram um enfoque diferente do que a pesquisadora buscava. Estas variações foram consideradas como critério de exclusão dos textos, pois os mesmos não vinham ao encontro do objeto a ser pesquisado no presente projeto de pesquisa, uma vez que levavam as pesquisas a terem muitas diferenças no que diz respeito aos documentos analisados, às formas de investigação e o público-alvo, apresentando também variações quanto aos resultados encontrados.

Apresentam-se no QUADRO 2 (APÊNDICE 2) objetos de estudo recorrentes e não pertinentes à pesquisa, encontrados durante a 4ª etapa da análise.

Após a análise dos textos nesta 4ª etapa concluiu-se que a variação dos objetos de estudo pesquisados (QUADRO 2) determinaram os resultados das pesquisas e, consequentemente, excluíram os textos analisados do rol de documentos a serem considerados neste projeto de pesquisa. Sendo então, que dos 53 textos selecionados como pertinentes, após as análises (2ª, 3ª e 4ª etapas) descritas nos parágrafos acima, foram selecionados 6 artigos, 6 dissertações e 1 tese que trazem temas e objetos de estudo que se aproximam muito do tema de pesquisa deste projeto.

Conforme as informações descritas nos QUADROS 1 e 2 após todas as pesquisas realizadas nas bases de dados e as análises das pesquisas encontradas, percebeu-se que o tema: *"formação continuada de professores e o papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada*" apresenta produção atual e acentuada na academia, sendo discutido e analisado no que diz respeito as suas concepções, características, bases conceituais, legais e epistemológicas. Como é um tema abrangente e que apresenta grande variação quanto ao objeto de estudo, os resultados encontrados nestas pesquisas trazem contribuições significativas aos meios acadêmicos e científicos, e consequentemente ao ambiente em que a pesquisa foi realizada.

As pesquisas analisadas e selecionadas a partir da 4ª etapa são de grande importância para dar maior embasamento teórico e metodológico para o problema de pesquisa a ser desenvolvido neste projeto e contribuem de forma consubstancial para "iluminar" o caminho a ser percorrido pela pesquisadora. No QUADRO 3 (APÊNDICE 3) apresentam-se os textos selecionados e os respectivos resumos.

A questão de que a formação continuada deve partir das demandas escolares e das necessidades dos professores é abordada, discutida e analisada em todos os documentos apresentados no QUADRO 3. As proposições de formação continuada tendo a escola como *lócus* de formação estão baseadas na perspectiva de "investigação", ou seja, investigar a si próprio, a escola e sua realidade, os alunos, os colegas de profissão e a gestão para que, a partir dessa "investigação" a escola possa elaborar propostas de formação continuada voltadas para a (re)construção do conhecimento; para a troca de experiências; para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; para traçar o perfil dos alunos e suas necessidades, visando uma educação de qualidade.

As considerações encontradas nos textos sobre as proposições descritas acima discutem alguns pontos importantes para sua efetivação, quais sejam:

1. Políticas de formação continuada que possibilitem aos professores trabalharem no caminho de efetivar uma educação de qualidade atrelada a objetivos comuns, porém sem deixar de considerar a individualidade dos professores, suas referências, suas construções e as diversas dimensões que compõem o saber do professor;
2. Formação continuada que integre e articule os diversos profissionais envolvidos no processo: formadores, gestores, professores e os que pensam as políticas públicas de formação continuada em níveis federais, estaduais e municipais;
3. Políticas públicas de formação continuada que fomentem o crescimento profissional do professor ao longo de sua carreira e que também articulem formação profissional e as condições de trabalho, além da (re)construção/(re)elaboração epistemológica de conceitos atuais de educação, conhecimento, desenvolvimento humano e sociedade.
4. Formação continuada atrelada a objetivos que visem o aperfeiçoamento profissional, a qualidade do ensino e o desenvolvimento epistemológico, humano, social, político, ético e estético do professor, numa perspectiva de formação espiral e não linear;
5. Formação continuada que vise a formação do professor pesquisador, a fim de que a pesquisa acadêmica se volte para a dimensão da vida cotidiana da escola;
6. Formação continuada que rompa com o modelo cartesiano e tecnicista de ensino e aprendizagem, uma vez o que o século XXI exige uma nova formação, voltada para as incertezas do conhecimento, a religação dos saberes, as mídias digitais e tecnologias e a formação humana.

Durante as análises e leituras dos textos selecionados (QUADRO 3) concluiu-se que a formação continuada precisa ser (re) pensada tendo em vista a prática docente como sendo o ponto de partida e de chegada dos programas de formação continuada. Todavia os programas de formação continuada precisam ser construídos sobre bases epistemológicas que subsidiem o professor no seu fazer/pensar/agir diários de forma a contribuir para a qualidade da educação.

De acordo com as pesquisas selecionadas (QUADRO 3) o pedagogo como mediador do processo de formação continuada docente é um tema de pesquisa cuja produção acadêmica em sua maioria enfoca como objeto de estudo a atuação na Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Encontrou-se no estudo exploratório efetuado apenas duas dissertações que investigaram a formação continuada, o papel do pedagogo como mediador desta formação e o Ensino Médio, as quais serão analisadas abaixo.

1. Muhlstedt (2016) em sua dissertação intitulada *"A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação"* investigou a partir da pesquisa-ação o processo de formação continuada durante a hora-atividade dos

professores tendo como objetos de estudo os sujeitos do ensino médio – os alunos e os professores. O pedagogo é investigado como mediador, organizador e articulador dos processos de formação continuada que possam vir a agregar estratégias de ensino aos interesses e necessidades que os professores detectaram nos estudantes do Ensino Médio, buscando contribuir com temas de interesse dos professores para leitura e pesquisa, almejando práticas pedagógicas inovadoras e adequadas ao perfil dos alunos do Ensino Médio. A pesquisa possibilitou revelar que a ação mediadora do pedagogo pode ser desenvolvida diante da formação continuada dos professores e que há formas possíveis e viáveis de apoiar as práticas dos professores na tarefa urgente de reinventar a escola, sobretudo nesta etapa de escolarização onde há muitos debates quanto a sua qualidade, quanto aos objetivos e possibilidades de inovação.

2. Fracaro (2016) realizou investigação de abordagem qualitativa e como fontes de pesquisa utilizou-se de levantamentos bibliográficos, documental e legislações educacionais. Na pesquisa *"Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora-atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR"* o objeto da pesquisa é a atuação do pedagogo como responsável técnico pela formação continuada dos professores e a mediação do pedagogo como forma de possibilitar ao professor momentos de estudo que lhe permitam repensar os problemas enfrentados na prática diária subsidiados pela teoria, visando a reflexão sobre a prática para fundamentar e mudar a atuação pedagógica do professor. Esta pesquisa propõe formação continuada a princípio para os pedagogos para que posteriormente possam atuar junto aos professores na hora atividade concentrada (HAC). O curso organiza-se em 5 módulos, totalizando 20 horas, assim distribuídos: Módulo 1 – O pedagogo na escola pública; Módulo 2 – Formação Continuada de professores; Módulo 3 – A hora atividade concentrada– Espaço de formação do professor; Módulo 4 – Professor Pesquisador da própria prática – pesquisa na escola; Módulo 5 – Elaboração na Plataforma *Moodle*. Como o modelo de formação continuada não foi aplicado, não há descrição dos resultados alcançados. Há a descrição de hipóteses a serem alcançadas: mediação pedagógica e diálogo com os professores durante ao longo das horas atividades concentradas; direcionamento dos trabalhos na hora atividade; reflexões sobre a prática docente; discussão sobre os problemas da realidade da escola ou outros temas que fazem parte do contexto da escola; trabalhar com temas relevantes para o aperfeiçoamento dos profissionais da escola.

Analisando os textos apresentados no QUADRO 3 (6 artigos, 6 dissertações e 1 tese) os quais discutem o papel do pedagogo enquanto responsável pela formação continuada dos

professores, o pedagogo é descrito como articulador, organizador, mediador e transformador dessa formação.

A atuação do pedagogo discutida nos textos analisados, parte do princípio de que o formador de professores deve ser o profissional capaz de fazer a articulação entre as necessidades dos professores, os conhecimentos construídos por eles ao longo da carreira e o conhecimento científico. Entende-se que este profissional tem a visão geral da escola, dos alunos, dos professores, do contexto, da gestão, das práticas presentes na escola, etc. Por isso, o papel de mediador do pedagogo na formação continuada é de extrema importância.

Como mediador e articulador da e na formação continuada de professores o pedagogo propicia momentos de discussão, de reflexão e planejamento de ações coletivas, tendo a realidade da escola como base de investigação individual, coletiva e permanente. O pedagogo atuando como mediador e articulador do processo de formação continuada pode levar os diferentes sujeitos que compõe o espaço escolar a perceberem que a escola pode e precisa ser transformada, aperfeiçoada diante da complexidade social, econômica, política, tecnológica e cultural.

As considerações encontradas nos textos sugerem que a dinâmica das ações do pedagogo como mediador da formação continuada dos professores se consolidam numa proposta de fortalecimento de suas ações e do estabelecimento de vínculos, deixando de ser um trabalho fragmentado para se constituir em trabalho coletivo que possa ser discutido, analisado e avaliado por todos, num movimento dialógico.

Para que as ações mediadoras do pedagogo sejam fundamentadas teoricamente e não sejam apenas ações para "apagar incêndio", faz-se necessária a implementação de políticas públicas relativas à formação continuada específica para o pedagogo. O formador de professores também necessita de formação continuada, com temas que abordem: habilidades relacionais; gestão de grupos e conflitos; estratégias de formação e ensino; temas da sociedade atual; infância e adolescência; aprendizagem e desenvolvimento.

Este estudo exploratório, de maneira geral, demonstrou que os temas e objetos de estudos encontrados na 2ª, 3ª e 4ª etapas se aproximam e se complementam, porém demonstraram que ainda há necessidade de pesquisas mais aprofundadas e mais aproximadas do cotidiano das escolas e dos professores do ensino médio que é o foco deste projeto de pesquisa.

Para compreender como acontece a ação do pedagogo como mediador no processo de formação continuada dos professores nas escolas estaduais de ensino médio (noturno), nesta proposta de pesquisa diante do problema formulado optou-se por investigar o que pensam e o

que sabem os professores e os pedagogos das escolas públicas estaduais de ensino médio noturno do município de São José dos Pinhais, buscando colher dados e depoimentos dos próprios profissionais professores e pedagogos para analisa-los à luz dos autores selecionados neste estudo.

Para tanto, organizou-se a presente pesquisa na seguinte ordem: o Capítulo II trata da formação continuada do professor da escola básica e o Capítulo III aborda o papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada dos professores. Mais adiante, no Capítulo IV, apresenta-se a continuidade da pesquisa no qual se descreve os caminhos percorridos pela pesquisadora, bem como os resultados encontrados na análise dos questionários e das entrevistas dos professores e pedagogos participantes.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi se constituindo um cenário propício para atender as necessidades de formação continuada de professores que decorreram e decorrem das mudanças econômicas, políticas e sociais nos mais diversos contextos em que a educação se encontra. As legislações que tratam da formação continuada trouxeram implicações significativas para a área da formação continuada de professores tanto no campo teórico como no campo prático.

Para entendimento de como ocorreu a constituição das políticas públicas de formação continuada no Brasil, apresenta-se neste capítulo a contextualização histórica, social, cultural e política da educação brasileira, trazendo as influências das legislações oficiais e das propostas pedagógicas que surgiram a partir da década de 90 na educação.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9.394/96 - ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS

Na década de 80, com o final da Ditadura Militar, o país passou por significativas reformas sociais e políticas, e o movimento por uma educação básica gratuita e de qualidade tomou força a partir da Constituição Federal de 1988. As medidas de resgate do direito à educação básica favoreceram avanços para o magistério, como: plano de carreira, piso salarial, concurso público, formação inicial e continuada, entre outros.

A década de 90 também foi um marco histórico na educação. O Brasil passou por profundas mudanças políticas e transformações sociais que atingiram também a escola como espaço social e de conhecimento, trazendo para o interior das escolas questões como a globalização da cultura e da economia, o desenvolvimento tecnológico, as mídias e o mundo do trabalho. Neste contexto de mudanças históricas, sociais e, consequentemente educacionais, as discussões sobre a formação continuada dos professores passam a ser evidentes. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Surge então, a necessidade de atualização dos conhecimentos dos professores.

> No nível federal, o Ministério da Educação (MEC) assume postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de formação docente cujo horizonte é a instituição de um sistema nacional de educação. (Ibidem, p. 252).

Conforme citado por Gatti, Barretto e André (2011) é importante ressaltar que nos anos 90 as políticas para formação continuada foram ampliadas por meio de textos legais das reformas educacionais, com diretrizes que tratam a qualificação do professor como prioridade, pois esta nova configuração social e educacional requer renovações institucionais, metodológicas, teóricas, éticas, morais e sociais.

> Nas últimas décadas do Século XX, particularmente no que tange às reformas educacionais, vários estudos passaram a destacar a formação e a profissionalização do professor como fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino. Isso implicou ações diversas e contraditórias ligadas a um conjunto de reformas sintonizadas com os interesses internacionais na educação e na formação de professores, em países como o Brasil, de tal forma que os anos 90 ficaram conhecidos como a Década da Educação. (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014, p. 105).

A década de 90, denominada a "Década da Educação"[19] foi de grande importância para a formação continuada de professores, considerando as reformas políticas que alicerçaram as reformas educativas no país e que foram efetivadas pela promulgação da LDB 2 9394/96: "Art. 63 § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. [...]§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]". (BRASIL, 1996).

Contata-se nesta década de 90 que as reformas educacionais passaram a destacar a formação e a profissionalização do professor como fatores imprescindíveis para melhoria da qualidade da educação brasileira. Com base neste princípio, ações diversas e contraditórias foram se constituindo, ligadas a um conjunto de reformas em sintonia com os interesses internacionais na educação e na formação continuada de professores no Brasil. Enfatiza-se que a importância dada à questão da formação tinha o objetivo de elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento, o que acabou por privilegiar a capacitação em serviço e estimular as modalidades a distância. (FREITAS, H. C. L., 1999).

Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/96 foi um marco importante na busca pela democratização do ensino e pela qualidade da educação básica defendidas pela Constituição de 1988.

---

[19] Podemos citar nesta década A Conferência Mundial da Educação para Todos em 1990 em Jomtien na Tailândia como marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente. Esta Conferência foi convocada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. In: PEREIRA, F. A; PINHO, M. J. de; PINHO, E. M. da C.; **A década da educação e as políticas de formação de professores:** um convite à reflexão. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan.-jun. 2014.

> É impossível não reconhecer que a determinação da LDB garantiu os espaços necessários para a institucionalização de políticas educacionais que vinham sendo gestadas em governos anteriores. Ao lançarem mão de decretos, resoluções e pareceres, de certo modo, efetivaram a reforma no âmbito da formação do professor para a educação básica. (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014, p. 106).

Começa a surgir o processo de democratização da escola pública como espaço de construção coletiva. Inicia-se em paralelo a luta pela formação continuada do professor, negligenciada historicamente pela escola tecnicista, fruto de uma sociedade capitalista, impregnada pelas desigualdades e exclusões sociais, conforme apontam os estudos de Kuenzer (1999) e Pérez Gómez (2000). Os estudos destes autores revelam que foram feitos investimentos na formação de professores da educação básica, por meio de vários programas, com as mais diversas denominações: *treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente, educação continuada, formação em serviço, etc.*, porém as mudanças em termos de concepções foram poucas, incluindo também aspectos como programação curricular, financiamento, parcerias com instituições governamentais, dentre outros.

A partir da LDB, o Governo Federal passa a prover incentivo financeiro as escolas públicas, bem como determina a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância com a intenção de facilitar ao professor o acesso à formação continuada, visando à melhoria da qualidade da educação no país.

O processo de descentralização da educação no Brasil iniciou a partir de 1997 com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), e aprofundado com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a qual deu origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a incorporar todos os níveis da educação que compõem o ensino básico do sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2006).

Esta descentralização fez surgir questionamentos importantes sobre as capacidades de os sistemas municipais responderem adequadamente às novas responsabilidades que a municipalização estabelecia para as frágeis estruturas institucionais existentes nos municípios brasileiros. Os documentos oficiais convocavam a colaboração federativa para minimizar as incertezas e as precariedades. No entanto, constatava-se as enormes dificuldades para implantar na prática a política de colaboração e articulação dos entes federados.

O governo federal, de então, detectou a grande dispersão e fragmentação das políticas de formação continuada de professores no Brasil; os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) e o seu resultado pouco exitoso diante das demandas da Educação Básica. Neste sentido, tomou uma série de

iniciativas político-institucionais, com vista a sua promoção e articulação. Particularmente no âmbito das instituições públicas, procurando assegurar, no discurso oficial, uma educação de qualidade como direito de todos. (SILVA, M. R., 2015a).

Ao longo de pouco mais de meia década o MEC delineou a configuração de uma estrutura institucional com o objetivo de fomentar uma política nacional de formação de professores orientada pela perspectiva de institucionalização de um sistema nacional de formação. Este deveria acompanhar o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho, pela carreira dos professores da educação básica e pela sua formação.

Esta estrutura institucional visava também atender à demanda expandindo-se pela formação continuada em serviço exigida pela Lei n. 9.394/1996. (BRASIL, 1996). Uma demanda grandiosa, uma vez que implicava o atendimento de milhões de professores, assim como a diversificação da oferta segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

Com base nesta estrutura, o governo federal estabelece o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que foi instituído por meio da Portaria n. 1.403/2003, o qual compreendeu três eixos base: a) o Exame Nacional de Certificação de Professores; b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores e; c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Entre esses eixos base também foi instituído o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que tem como um de seus critérios de avaliação a formação do professor, dos quais um dos elementos avaliados refere-se à formação continuada. (BRASIL, 2001).

O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores constituiu-se numa das principais bases institucionais da política nacional de valorização do professor, cuja meta era "garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à Educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor". (BRASIL, 2005, p. 3).

A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrou o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores e foi constituída por vinte universidades que atenderam à diferentes áreas de pesquisa: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física, gestão e avaliação da educação. (BRASIL, 2005).

> Ao que tudo indica, a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou em duas questões pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da

> Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação. (SANTOS, 2011, p. 8).

Contudo, a formação continuada de professores ainda estava vinculada na centralização do governo federal e na responsabilidade do mesmo em planejar, estabelecer, promover e prover esta formação. A partir de 2006, a política de formação de professores existente, desarticulada e fragilizada na década de 1990, sofreu um reposicionamento da esfera federal, consolidando uma tendência à recentralização/concentração nas políticas públicas federais de formação continuada de professores. O processo em destaque realiza uma recentralização na União e uma concentração da política nacional de formação continuada no Ministério da Educação (MEC).

A primeira medida data de junho de 2006, quando o governo federal por meio do Decreto n. 5800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo básico era o de "ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados", contando, para isso, com participação da Secretaria de Educação a Distância do MEC e do já existente Consórcio Universidade Virtual Pública Brasileira (Unirede). (Ibidem, 2006).

A União por meio do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu no Decreto de criação do Sistema UAB parcerias entre os entes federados por meio de convênios com instituições públicas de Ensino Superior (IES) na modalidade de Educação a Distância (EaD) a fim de promover a formação continuada dos professores: "Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial". (Ibidem, 2006).

Reformulou-se a Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a incorporação da Secretaria de Educação a Distância do MEC, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada de professores utilizando metodologias de educação a distância.

A prioridade do programa foi a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, disponibilizando cursos nas mais

diversas áreas do saber: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II e; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores[20]. (Ibidem, 2006).

No entanto, o grande reposicionamento do governo federal na política de formação continuada de professores foi realizado em 2007, quando a Lei n. 11.502/07 reformulou a estrutura e as competências da Capes, e a instituição passou a ter a responsabilidade de coordenar as estruturas do Sistema Nacional de Formação de Professores da educação básica: gerenciar, acompanhar e avaliar o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IES[21]. Complementarmente, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam, integrando um forte impulso à nova política de formação nacional de professores, com apoio de tecnologias e a distância.

As lacunas existentes entre as demandas locais e a formação continuada dos professores por meio da educação a distância revelaram a fragilidade nas políticas educacionais do governo federal, pois as mesmas continuaram a ignorar o caráter sistêmico da educação.

Em 24 de abril de 2007 o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), cujo aspecto mais relevante a cerca deste Plano foi a preocupação com a qualidade de ensino da educação básica e a formação dos docentes para atuarem nesta modalidade de ensino.

O PDE é um plano amplo no qual se desenvolvem programas voltados tanto para a formação inicial quanto continuada dos docentes, qualidade dos aspectos físicos e materiais das escolas, transporte escolar, merenda, materiais didáticos, mídias e tecnologias, entre outros. Entre as demais ações formuladas pelo PDE pode-se destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb e o Plano de metas do PDE- IDEB. (Ibidem, 2007). São duas ações relacionadas ao piso do magistério e a formação de professores.

> Na sua origem, o PDE foi apresentado como a reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica. Apresentaram-se decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações sem haver inicialmente articulação entre eles, o que resultaria em um planejamento orgânico e bem dimensionado. (CAMINI, 2010, p. 538).

[20] Informações disponíveis em: < http://portal.mec.gov.br/formacao >. Acesso em: 4 nov. 2017.
[21] Instituições de Ensino Superior.

Contudo, a participação dos entes federados no PDE está vinculada a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com metas já estabelecidas pelo Decreto n. 6094/2007 (BRASIL, 2007) assumindo a responsabilidade de implementá-las como condição de acesso à assistência técnica e financeira disponibilizada pelo MEC. Nesta perspectiva de adesão:

> Considera-se também que as diretrizes formuladas centralmente, assumidas e executadas de forma compartilhada e descentralizada por todas as instâncias, também podem contribuir para a homogeneização da gestão, aplicando-se padrões nacionais generalizados através de programas disseminados em todo o país, obedecendo a normas fixas e, dessa forma, desconsiderando a enorme diversidade regional, estadual e municipal. (Ibidem, 2007, p. 541).

Ou seja, um Plano com metas estabelecidas *a priori* desconsiderando a autonomia e heterogeneidade dos estados e municípios brasileiros, instituindo a sobreposição de uma esfera governamental sobre a outra, ocasionando ingerência político-administrativa entre as esferas.

Durante esse período, estados e municípios brasileiros desenvolveram experiências próprias, diversas e exitosas de formação continuada de professores, que foram pouco conhecidas ou sistematizadas e quase nunca consideradas nas políticas centralizadas do governo federal, pois na política nacional de formação continuada não existia um trabalho de sistematização das experiências estaduais e/ou municipais do período.

> Não se dispõem de estudos alentados sobre a implementação dos programas federais. Evidências fragmentadas dão indícios de que muitos deles são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem às suas necessidades e às suas expectativas, e as dificuldades na sua implementação são de natureza diversa. Trata-se de ações que dependem de condições infraestruturais e de funcionamento das administrações diretamente responsáveis pela manutenção da educação básica, que, nem sempre, estão dadas, a despeito dos aportes do governo federal. A simples adesão dos órgãos estaduais ou municipais aos programas do MEC não é suficiente para dar conta da complexa teia de medidas necessárias ao desenvolvimento bem-sucedido de ações desse tipo, na escala em que elas passaram a ser oferecidas. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 257).

Um Plano de forte tendência centralizadora propunha a colaboração dos diferentes entes federativos como condição de sucesso de suas propostas. Esse discurso lacunar, ideológico, escondia as reais dificuldades existentes na federação brasileira e no âmbito da educação para funcionar no sistema de colaboração. (SILVA, M. R., 2015a).

Sabe-se que, quanto mais complexas as políticas educacionais sejam, maior a distância que se instala entre formuladores e implementadores dessas políticas. Os implementadores, ao executá-las, passam a atuar segundo as suas próprias referências. Gatti, Barreto e André (2011,

p. 258) afirmam que:

> Se não houver aderência das propostas às políticas próprias dos estados e dos municípios, no caso das políticas federais, e destes últimos, no caso das políticas estaduais que a eles se estendem, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes [...].

Outra questão importante a ser considerada é como a questão das políticas de formação continuada chegam ao interior das escolas, onde a adesão dos professores a estas propostas é que garantirá ou não o sucesso das políticas.

Constatou-se que um Plano que não leva em conta as dificuldades, necessidades, precariedades e experiências de seus entes federativos está fadado a ser refutado ou executado de forma fragmentada, perdendo o foco no seu objetivo final que é a formação continuada de professores visando desenvolver as dimensões epistemológicas, políticas, éticas e profissionais, e em contrapartida a melhoria da qualidade da educação brasileira. Notou-se uma tendência crescente de trazer os mecanismos provenientes da área privada - como o plano estratégico e a avaliação por resultados, que chegaram à escola sob o conceito de participação e de gestão democrática. Importante destacar que tal tendência foi reiterada no Plano Nacional de Educação.

A LDB estabeleceu como uma das competências da União "elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE)" como forma de fomentar a discussão sobre a melhoria da qualidade da educação básica envolvendo a União, Estados e Municípios e "[...] determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos". (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação[22] (2014 – 2024) estabeleceu na Meta 16 formar 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica em nível de especialização, até o último ano de vigência deste PNE. Além de garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. (BRASIL, 2014, p. 51).

> Em relação à Meta 16, foram definidas algumas estratégias no PNE: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Estratégia 16.1); [...] ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica (Estratégia 16.5). (Ibidem, 2014, p. 51-52).

[22] Instituído inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/96 e reformulado pela Emenda Constitucional n. 59/2009 mudando a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional "para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência". Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao.>. Acesso em: 4 nov. 2017.

Para atender essa meta, o Plano Nacional de Educação prevê dezesseis estratégias. Dentre elas, destaca-se a estratégia 16.1, que prevê: "realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior [...]". (Ibidem, p. 80).

Os descaminhos e equívocos das políticas adotadas na educação pública brasileira, caracterizadas pela adoção de índices, medidas e exames padronizados, pela adoção de padrões de avaliação nacional, por programas de formação continuada do professor voltados para propagandas políticas, leva a observação de que, no contexto geral das legislações educacionais brasileiras, as mesmas estão conectadas às influências das agências internacionais e aos modelos gerenciais de educação implementados em vários países, tais como Estados Unidos e Inglaterra. (HYPÓLITO, 2015).

Vale destacar que, ao longo do documento como um todo, a iniciativa privada está fortemente presente, deflagrando o empreendedorismo da educação. A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolado das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o "mercado educacional" criado pela centralidade da formação continuada de professores, por meio das ações centralizadoras do governo federal.

> [...] sinalizamos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

O PNE reforça outras iniciativas anteriores de incentivar as parcerias das universidades, em particular, os programas de pós-graduação com as redes de ensino. A própria criação da nova Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi um indicativo da necessidade de maior articulação entre pesquisa e formação docente. O cumprimento da meta 16 exige um trabalho articulado entre as diferentes instâncias relacionadas à educação básica. Faz-se necessário um cuidado no sentido de evitar que, diante das dificuldades das instituições públicas para assumir os compromissos previstos no PNE,

ocorra uma maior inserção do setor empresarial na educação. O MEC e, em particular, a CAPES precisarão estabelecer critérios, em parceria com os diferentes sistemas de ensino, para o credenciamento de instituições de ensino superior qualificadas para atendimento das demandas, evitando que a formação continuada vire "nicho de mercado", perdendo a qualidade e o foco central de sua proposta.

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas educacionais pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela desorganização e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC).

No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático[23], o que implica na má aplicação de recursos públicos. Também, não existe uma política pública efetiva e global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014).

Com relação à formação continuada de professores realizada em serviço, por meio de cursos emergenciais, o Decreto n. 6.755/2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o princípio de: "a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente" (BRASIL, 2009). O Decreto n. 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016[24] (BRASIL, 2016). Este dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Também disciplina a atuação da Coordenação de

[23] Controle social é um instrumento democrático no qual há a participação dos cidadãos no exercício do poder colocando a vontade social como fator de avaliação para a criação e metas a serem alcançadas no âmbito das políticas públicas. Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/controlesocial>. Acesso em: 30 mai. 2018.

[24] No Decreto anterior apenas os profissionais do magistério eram contemplados. Neste novo Decreto há a inserção dos profissionais da educação básica. Considerando as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados. Além da necessidade de que a Política Nacional de Formação estivesse em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pelo Decreto n. 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, tem como um dos seus objetivos se constituir como componente essencial à profissionalização docente.

Em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) e diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa à formação de professores e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores, são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. A Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

No capítulo VI, a presente resolução trata da formação continuada dos profissionais do magistério, definindo nos artigos 16 e 17 que a formação continuada "compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...]" e pontua que a formação continuada necessita estar pautada em bases conceituais e epistemológicas "tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente".(Ibidem, p. 13-14).

No caput do artigo 17 a resolução afirma que:

> Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (Ibidem, p. 14).

O artigo 16 define que a formação continuada:

> [...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Ibidem, p. 13).

Na busca por tessituras nas políticas públicas educacionais, as DCNs definem os

princípios da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e sinalizam para a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação continuada deve contemplar:

> A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (Ibidem, p. 313).

As DCNs definem ainda que a valorização dos profissionais da educação básica compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015). Todavia, é notório que mesmo com a diversidade de programas lançados pelo MEC nos últimos anos, a valorização dos profissionais da educação continua sendo uma problemática para as políticas públicas, o que leva a observar que o investimento que se pretende na formação continuada de professores por intermédio de programas é uma estratégia de investir de forma emergencial na profissão docente.

Dando continuidade às políticas voltadas para a formação continuada, em outubro de 2017, o governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC) lançou uma nova iniciativa de formação inicial e continuada de professores da educação básica por meio do Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica (Profic). Este programa contou com a parceria das instituições de educação superior e vem para substituir o anterior Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR. Para participar do Profic, as instituições de educação superior (IES) atualmente integrantes do Parfor deverão apresentar novas propostas de formação inicial e continuada dos professores. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vai gerenciar o Profic por meio da Nova Plataforma Freire, otimizando as ações do programa[25].

A implementação de ações com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública e da formação de seus profissionais exige não apenas patamares mais altos de investimentos na educação pública, mas, sobretudo, a determinação clara da responsabilidade da União, dos estados e municípios no oferecimento da infraestrutura necessária para a educação básica, bem

[25] Disponível em: < http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo >. Acesso em: 4 nov. 2017.

como, a alteração das adversas condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente na escola pública em grande parte do País.

Autores como Hypólito (2015), Freitas, L. C. (2014) e Brzezinski (2008) apontam que existem múltiplos desafios nas políticas de formação continuada que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas por essas políticas; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos que estão cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; e a cultura negativista e autoritária das escolas.

2.1.1 Iniciativas de formação continuada para professores do ensino médio

No Brasil, as políticas educacionais implementadas nas décadas de 1990 e 2000 foram, explicitamente, voltadas à universalização do ensino fundamental. O que se pode observar neste contexto de universalização do ensino fundamental, foi que ao mesmo tempo em que se garantia o acesso e permanência do aluno nesta etapa de escolarização, foi-se também oportunizando a ampliação do acesso ao ensino médio nas escolas das redes estaduais de ensino. (COSTA, 2016)

A Lei n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, garantiu o acesso do ensino médio às etapas da educação básica e, consequentemente a garantia de acesso e permanência dos jovens nesta etapa de escolarização, além de contar com investimentos do FUNDEB.

A meta 3 do PNE traz desafios à educação básica quando trata da ampliação do acesso e permanência dos jovens no ensino médio. Nesta perspectiva, cabe problematizar o professor da escola de ensino médio e sua formação. Em um contexto em que há mais estudantes e, consequentemente, mais professores, passam a ganhar centralidade as metas do PNE relacionadas à valorização dos profissionais da educação, que devem ser "tecidas" de forma orgânica com a formação, a carreira, o salário e as condições de trabalho.

Nesta tessitura política e educacional, a formação continuada do professor tem sido constituída num campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos (DOURADO, 2015). No âmbito da formação continuada, os embates marcadamente realizados na Conferência Nacional de Educação de 2010 resultaram na meta 16 do PNE, que aponta "[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino". (CONAE, 2010).

Deste modo, considera-se a oferta de formação continuada aos professores da educação básica por meio de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos "que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica". (DOURADO, 2015, p. 313).

O exposto até aqui reforça a importância do professor e sua prática para a materialização das metas do PNE. Dourado (2015) sugere que a melhoria da formação continuada do professor do ensino médio passa pelo reconhecimento de sua importância e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.

Para tanto, é primordial considerar os desafios relacionados à formação continuada dos professores, articulados às condições de trabalho; buscando a elevação do estatuto social, político, econômico e epistemológico dos professores do ensino médio; sustentado pela formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes adequadas, pois somente com professores valorizados e com sólida formação teórica pode-se vislumbrar uma escola de ensino médio que garanta a todos os jovens estudantes o direito social de uma educação de qualidade.

Nesta conjuntura de políticas educacionais apresentadas até aqui, observou-se que as propostas voltadas para a formação continuada de professores do ensino médio carecem de discussões e implementações que estejam configuradas com o perfil dos "sujeitos alunos" do ensino médio e os "sujeitos professores" que atuam nesta etapa de escolarização.

Ao longo da história, o ensino médio no Brasil tem se constituído num campo de disputa nas propostas e reformas da educação. A partir da LDB nº 9394/96 o ensino médio passa a fazer parte da etapa obrigatória da educação básica, o que torna evidente a compreensão de que o acesso e permanência no ensino médio é condição necessária ao jovem estudante, porém ainda não é suficiente para garantir que o mesmo seja prioridade nas políticas públicas.

Além de se retomar e garantir a expansão das matrículas do ensino médio, de combater a distorção idade/série e as taxas de rendimento escolar, um dos maiores desafios da escola de ensino médio na contemporaneidade é buscar a sua universalização com qualidade social, que pressupõe ações de inclusão de todos no processo educativo. (KUENZER, 2010). Para tanto, a busca pela universalização do ensino médio também pressupõe dar atenção especial ao professor e as condições de seu trabalho, pois segundo Costa (2016), o retrato da escola de ensino médio está articulado com o trabalho desse profissional.

Corrobora-se com Marcelo (2012, p. 181) quando afirma que:

> Às escolas de Ensino Médio chegam jovens com características cada vez mais diferenciadas em relação às gerações anteriores. Os chamados "nativos digitais" [...]. Mas também são jovens com demandas evidentes de conhecimento, de compreensão e expressão de leitura, de capacidade de reflexão e socialização.

A fim de assegurar a universalização de uma educação de qualidade social aos estudantes do ensino médio, o governo federal desenvolveu ações tentando suprir a carência de formação inicial e continuada aos professores do ensino médio, conforme determinou a legislação educacional. (LIMA, L. C. A., 2011). Para Gatti (2008), os programas de formação continuada receberam o *status* e a função de serem capazes de resolver os problemas da formação inicial dos professores e os reflexos negativos que esta formação deficitária traz para a qualidade social da educação.

Dentre estas ações, destaca a Emenda Constitucional nº 59/09, a qual ampliou a obrigatoriedade da oferta do ensino para os jovens com até 17 anos, devendo ser garantida até 2016 a universalização do acesso a esta etapa de ensino. Ressalta-se que a referida Emenda não tratou da obrigatoriedade dos jovens em cursarem o ensino médio, mas sim de os jovens estudantes desta faixa etária frequentarem a escola, pois, segundo a Lei n. 12.061/09, cabe ao Estado "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandaram, respeitando o disposto no artigo 38 da LDB n. 9.394/96". (BRASIL, 2009, p. 1).

Ainda em 2009 o governo federal criou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, cujo objetivo geral é a formação humana integral. Para isso, postulou o desenvolvimento de uma política curricular inovadora nas escolas de ensino médio. Esta nova proposta curricular inovadora é composta pelas dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como eixos integradores da formação humana integral.

Além do postulado acima, o ProEMI visa superar a fragmentação e a hierarquização das disciplinas curriculares, a ampliação do tempo dos jovens estudantes nas escolas, garantir uma formação integral a estes estudantes, integrar e articular as diferentes áreas do conhecimento, fomentar a iniciação cientifica, etc. (BRASIL, 2009). Ramalho e Núñez (2011, p. 77) afirmam que:

> Deve-se levar em consideração a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da atividade profissional e suas mudanças. Por isso a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferente nas diferentes condições. Essa situação liga as necessidades à escola como lócus da atividade profissional dos docentes.

O ProEMI, possibilitou que a formação continuada de professores ganhasse novos contornos na busca por alternativas didático pedagógicas que visem "novas" formas de aprendizagens junto aos jovens estudantes das escolas de ensino médio, em consonância com as exigências da sociedade do século XXI.

Uma das dimensões que deve nortear o trabalho pedagógico das escolas é o currículo, levando em consideração as demandas e necessidades da comunidade escolar, posto que compreender os sujeitos e as juventudes presentes no ensino médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos. (BRASIL, 2013).

Em consonância com o ProEMI e o PNE 2014 – 2024 em 2012 o governo federal implantou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Silva, M. R., (2012) afirma que a partir de 2012 os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) do ProEMI passaram a ser orientados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. As novas DCNEM de 2012 trazem os princípios, os fundamentos e os procedimentos para orientarem as políticas públicas educacionais do governo federal e dos entes federados, na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares de ensino médio. (Ibidem, 2012).

Devido à importância que as DCNEM exercem nas políticas públicas voltadas para o ensino médio, é urgente a necessidade de formar os professores que atuam nesta etapa de ensino, visando à valorização da formação continuada dos profissionais da educação, por meio da dialogicidade entre conhecimentos teóricos/experiências docentes/gestão pedagógica, além de rediscutir e atualizar as práticas docentes que são desenvolvidas no ensino médio, em conformidade com as novas DCNEM de 2012. (BRASIL, 2013).

Segundo Lima, L. C. A., (2011), as principais dificuldades enfrentadas pela escola de ensino médio estão relacionadas com as mudanças nos contextos sociais, os avanços tecnológicos, a velocidade do conhecimento e o acesso amplo a informação, que impõem novas demandas sociais, culturais, políticas, éticas, estéticas, epistemológicas, entre outras, para esta etapa da educação básica.

> [...] hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 2007a, p. 29).

Por consequência, ao longo dos anos, a escola perdeu a condição de única "fonte" produtora de conhecimento, sendo pressionada a refletir sobre a necessidade de desenvolver uma nova forma de se relacionar com os projetos de vida dos jovens contemporâneos, os sujeitos do ensino médio. (DAYRELL, 2007). Para o autor, um dos desafios do ensino médio é desvendar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação. O que poderia apontar importantes caminhos para a construção de um projeto político pedagógico para que as escolas correspondessem às demandas da juventude. (Ibidem, 2007).

Ao pesquisar sobre as características dos novos jovens estudantes do ensino médio brasileiro, encontramos pelo menos dois perfis de alunos: um grupo formado por jovens entre 15 e 17 anos de idade que está na faixa etária considerada adequada para a etapa da educação; outro grupo composto por jovens e adultos estudantes com idade acima de 18 anos e que ainda não concluíram a escola de ensino médio ou nem sequer estão estudando. (SPOSITO; SOUZA, 2014). Ainda de acordo com as autoras:

> Novos sujeitos acessaram a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente se encontra excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental). (Ibidem, 2014, p. 36).

Observa-se, neste contexto, a perda de sentido da escola para os jovens estudantes que, segundo Dayrell (2007, p. 3) essa perda de sentido da escola para os jovens estudantes "não deixa de ser um reflexo das mudanças que estão afetando a organização das sociedades ocidentais". O autor acrescenta:

> Independente de qual seja a tese defendida para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se tem tentado denunciar é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade. (Ibidem, 2007, p. 3).

Apesar de várias iniciativas do poder público, a escola ainda não se adequou a esta nova estrutura social e às necessidades desses jovens estudantes contemporâneos. Os impasses vão desde a própria infraestrutura oferecida, os projetos político-pedagógicos defasados, a formação inicial e continuada dos professores que não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude, pois "se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade". (DAYRELL, 2007, p. 1116).

Diante de um público de jovens estudantes extremamente diverso, que traz para dentro das escolas as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem

transformar a estrutura social desigual é que o novo ensino médio se constrói. Nesse sentido, cabe ao sistema de ensino manter os profissionais da educação em permanente atualização sobre as transformações que afetam as sociedades contemporâneas e que, inevitavelmente, afetam também as relações sociais na escola.

Ao se postular novas Diretrizes Curriculares que enfatizam e defendem a formação humana integral aos jovens estudantes e as novas formas de conceber o currículo e as áreas do conhecimento do ensino médio, tem-se que pensar na formação dos professores que atuam nesta etapa de ensino. Estes professores carecem de conhecer, discutir, entender as propostas educacionais e curriculares e, a partir delas, (re)elaborar práticas docentes para atuar com os jovens estudantes contemporâneos, na perspectiva das DCNEM 2012.

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Como proposta de formação continuada para professores e pedagogos do ensino médio, no ano de 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), propondo ações estratégicas coordenadas e articuladas entre a União e os governos estaduais e distrital visando a formulação e implantação de políticas públicas para elevar a qualidade da educação do ensino médio brasileiro.

O referido programa de formação foi firmado em acordo do Ministério da Educação (Governo Federal), as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Educação Superior enquanto entidades parceiras formadoras locais. O processo formativo apresenta como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral" configurada para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. (BRASIL, 2013).

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio – PNEM pode ser visto como uma “consequência” de política de formação continuada do ProEMI, uma vez que este visa elaborar uma nova proposta curricular para a escola de ensino médio, acaba tendo a necessidade de formação continuada para os professores. Essa articulação que envolve professores e pedagogos acontece em serviço, com encontros sistemáticos na própria escola, os quais são mediados pelo orientador de estudos. O curso compreende uma carga horária de três horas

semanais da jornada de trabalho destinadas para estudos, reflexões e discussões, com o objetivo de favorecer o aprimoramento profissional, contabilizando um total de 200 horas aulas distribuídas em atividades individuais e coletivas. (BRASIL, 2013).

> O curso privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como *lócus* de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico. (Ibidem, p. 5).

É nesse contexto que foi desenvolvida em 2013 a proposta de formação continuada do PNEM, focando atender inicialmente os professores que atuavam no ProEMI, porém ela foi ampliada para todos os professores e pedagogos que trabalham no ensino médio. Dentre o conjunto de ações e estratégias que o PNEM[26] apresenta, tem como parte de seus objetivos promover a valorização da formação continuada do professor do ensino médio brasileiro, ampliar os espaços de formação dos professores e pedagogos envolvidos nesta etapa da educação, estimular a reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM de 2012, em consonância com a LDB e diretamente contemplada com as metas 3 e 15 do PNE 2014-2024, que começou a ser construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010.

Em termos de políticas de formação continuada em nível federal aos professores que atuam no Ensino Médio, este programa foi a primeira iniciativa governamental a pensar uma formação continuada voltada exclusivamente aos professores e alunos do ensino médio. Conforme afirma Kuenzer (2011, p, 684):

> [...] a formação de professores do ensino médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos cientifico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.

Em síntese, a formação do PNEM se propõe a fazer uma reflexão junto aos professores e pedagogos sobre os conhecimentos teóricos e as experiências docentes, à luz dos fundamentos e dos princípios defendidos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O PNEM encerrou em 2014 e após esta data não houve por parte do governo federal outra proposta de formação voltada para formação continuada de professores do ensino médio em consonância com o ProEMI e as DCNEM 2012.

[26] Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

As medidas tomadas pelo Governo Federal para implementar as políticas de formação continuada repercutiram no Estado do Paraná e levaram os gestores responsáveis por esta formação em nível estadual a estabelecerem metas, criarem leis e decretos a fim de formaliza-la. A seguir, apresenta-se a legislação balizadora no Estado do Paraná.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: UM RECORTE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Toda mudança histórica, com influências significativas em seus contextos macro e micro, trazem consigo transformações sociais, ideológicas, culturais, epistemológicas e humanas. Neste contexto de mudanças históricas e políticas em nível nacional, desde o fim da ditadura militar até os dias atuais, as políticas públicas educacionais devem ser entendidas no cenário mais amplo de transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

As diretrizes organizacionais e curriculares não são neutras, pelo contrário, são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas pedagógicas. Neste caminho, é imprescindível conhecer o percurso histórico que influenciou as tomadas de decisões das políticas educacionais no Estado do Paraná, visto que "não há atualidade nacional que não seja processo histórico". (FREIRE, 2012, p. 25).

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

Na tendência das mudanças educacionais que ocorriam no país na década de 90, o Estado do Paraná passou a atender às diretrizes propostas em nível nacional. Surgiu, então, um novo documento norteador da política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação o qual era intitulado: "Paraná: Construindo a Escola Cidadã" (SEED – 1992), o qual estabelecia os princípios que definiriam os rumos da Educação do Estado do Paraná. O documento "Paraná: Construindo a Escola Cidadã" (SEED, 1992, p. 9) partia "da hipótese que o desempenho escolar depende primordialmente do projeto pedagógico das escolas".

Em linhas gerais o documento não tratava especificamente da formação continuada de professores. Deixava subentendido que os professores deveriam pautar suas ações nas

deliberações da SEED que estava preocupada com a "[...] descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha dos seus diretores". (PARANÁ, 1992, p. 4).

Nos períodos de 1995 – 1998 e 1999 – 2002, seguindo a lógica do governo federal houve uma forte presença da política neoliberal na formação continuada dos professores, onde as verbas do Banco Mundial financiaram os programas educacionais. Foi um período marcado pela terceirização de serviços da educação com a ausência de concursos públicos para professores e servidores e o estabelecimento de um centro para formação continuada chamada "Universidade do Professor". (NADAL, 2007).

O documento intitulado Universidade do Professor – dois anos de realização para a valorização do profissional da educação – 1995 – 1997 (SEED, 1997) elencou as modalidades de capacitação em serviço ofertadas: Seminários de Atualização e Motivação; Seminários de Atualização Curricular nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo; cursos de Especialização e Extensão em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Neste mesmo documento apresentam-se os princípios norteadores do projeto e seus objetivos.

A Universidade do Professor, foi uma das ações prioritárias do governo Lerner (1995-2002). A visão do governo ao propor este modelo de formação continuada era que a escola fosse administrada de forma mais eficaz, uma vez que a mudança na gestão era o foco do trabalho desenvolvido. (SAPELLI, 2003).

Visava a capacitação, em larga escala, de professores, diretores, funcionários da área administrativa e equipes de suporte pedagógico através de cursos, seminários e grupos de estudo, mediante eventos presenciais e à distância. Arco-Verde (2008) sobre a Universidade do Professor, destaca que a missão era planejar e executar ações de capacitação continuada destinados à implementação de diretrizes curriculares, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos escolares em parceria e convênios com empresas e programas de melhoria de gestão da escola.

Com relação à formação continuada nesta época, de modo especial, a "Universidade do Professor" sediada no município de Faxinal do Céu foi uma das políticas educacionais de formação continuada que sofreu maiores críticas. Uma das alegações por parte dos professores e demais profissionais envolvidos era o fato de que os cursos não apresentavam rigor teórico e metodológico, enfatizando o saber prático como possibilidade de resoluções dos problemas da escola, dos altos índices de evasão e reprovação, das dificuldades de aprendizagem, etc.

A prática do professor sem um aporte teórico, sem reflexão sobre a mesma, esvazia-se e torna-se apenas uma atuação a partir "da prática pela prática". Para se constituir como "práxis"[27], a prática docente deve ter como base uma pedagogia capaz de satisfazer a necessidade social e possibilitar a construção da própria realidade social, num ir e vir da ação e reflexão, da pesquisa e da teoria com a prática, conforme afirma Nóvoa (1992, p. 38) "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Em 2003, iniciou-se a discussão sobre o Plano Estadual de Educação, e que foi aprovado posteriormente em 2005 sob o título "Plano Estadual de Educação/PEE PR: Uma construção coletiva (versão preliminar)". (PARANÁ, 2005). Neste documento, no subtítulo "Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação" apresenta críticas às políticas de formação continuada instituídas pelo governo anterior.

O PEE teve como um dos objetivos a valorização da formação continuada dos professores, enfatizando uma nova forma de conduzir esta formação, colocando os desafios enfrentados, as necessidades dos professores e da escola "[...] numa perspectiva de desenvolvimento da sua capacidade indagativa, crítica e reflexiva" (PARANÁ, 2005, p. 72), e pontua que "devem ser consideradas as dimensões ético-políticas, teóricas, epistemológicas, técnicas e político-organizativas". (Ibidem, p. 72). O PEE defendia que "[...] a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação não pode ser tratada de forma isolada" e que "[...] é necessário compreendê-la no conjunto das relações sociais e nos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade". (PARANÁ, 2005, p. 71).

A Resolução n. 1147/2004 da SEED/PR criou a "Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação" (ligada à Superintendência de Educação) e instituiu o "Conselho de Capacitação", o qual passou a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual. A Resolução citada acima reforçou a política de formação continuada e estabeleceu como uma das linhas de ação desta formação a valorização dos profissionais da educação por meio do Programa Formação Inicial e Continuada dos

[27] O termo práxis designa a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, entre a essência e aparência. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e pela realidade. E enquanto forma específica do ser humano, a práxis torna-se uma atividade transformadora, criadora, autocriadora, uma atividade que produz, forma e transforma o homem social, seu meio, sua consciência e suas ações no mundo real. Não ações isoladas de pessoas ou grupos, mas intervenções entre indivíduos singulares e o gênero humano, pois a práxis articulada em sua dialética fornece os meios necessários para se estabelecer e compreender as relações entre o indivíduo e a totalidade. (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014, p.05775).

Profissionais da Educação (FOCO). Este contemplou a descentralização de seminários para as diferentes áreas do conhecimento do currículo estadual, cursos de aprofundamento e grupos de estudo por áreas. No interior da escola, essa formação se efetiva por meio dos cursos "previstos em calendário pela SEED, que define temas e tarefas a serem desenvolvidas, estratégias de trabalho, e encaminha as referências a serem estudadas/utilizadas". (NADAL, 2008, p. 539).

Em 2006, a Lei n. 103 de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004) que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná instituí o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)[28], que é implementado pelo Decreto n. 4482/2005 de 14 de março de 2005 (PARANÁ, 2005). A partir de 2007, com o Termo de Cooperação Técnica que estabeleceu uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI/PR), o PDE consolida-se como uma proposta de formação continuada pioneira na rede pública estadual paranaense.

> O PDE faz parte de uma política educacional focalizada em três eixos principais: construção de nova proposta curricular que contou com a participação de professores da rede estadual de ensino e culminou com a produção de material didático para apoiar seu trabalho, implementação da tecnologia educacional nas escolas e valorização do(a) professor(a). (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 238).

O Decreto de implementação do PDE aponta no artigo 1º os objetivos da formação continuada dos professores:

> **§ 1º.** O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais. **§ 2º.** O PDE está estruturado para oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional. **§ 3º.** A qualificação profissional do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância, em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior e que considere a experiência profissional do professor, bem como pela aplicação do conhecimento relativo à educação básica e profissional. (PARANÁ, 2005, p. 1).

No ano de 2014, houve reformulação do documento síntese do PDE que trouxe em suas concepções uma proposta "inovadora de formação continuada". Portanto, o PDE veio como uma política inovadora de formação continuada no Estado do Paraná a partir de questões

[28] O Documento-síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) está disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf >. Acesso em: 6 nov. 2017.

apontadas no Plano de Carreira do Magistério[29] e baseado nos princípios de valorização do magistério, da garantia de educação básica pública e de qualidade e gestão democrática.

Em 2015 a Lei n. 18.492 de 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015) aprova o Plano Estadual de Educação, que em seus artigos trata da educação paranaense como um todo por meio de metas e ações que tem um prazo de 10 anos para execução e/ou implementação. Em seus diversos artigos trata da formação continuada sob diferentes enfoques.

A Deliberação n. 02/2002 do Conselho Estadual de Educação prevê em calendário escolar outros momentos de formação continuada:

> A Deliberação n. 02/2002(CEE) em seus Artigos 2° e 3°, dispõe para o Sistema Estadual de Ensino: Art. 2º – São consideradas como efetivo trabalho escolar as reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no seu planejamento anual; Art. 3º – Pode o estabelecimento considerar, como dias de efetivo trabalho escolar, os dedicados ao trabalho docente organizado, também em função do seu aperfeiçoamento, conquanto não ultrapassem cinco por cento (5%) do total de dias letivos estabelecidos em lei, ou seja, dez (10) dias no decorrer do ano letivo. Parágrafo único – O estabelecimento deverá organizar o ano letivo de modo que os alunos tenham garantidas as oitocentas (800) horas de efetivo trabalho escolar previstas em lei. (PARANÁ, 2002, p. 2).

A SEED por meio da Superintendência da Educação organiza a cada início de ano letivo momentos de formação continuada instituídos no Calendário escolar. A Resolução n. 4685/2017 – GS/SEED definiu para o ano letivo de 2108 as seguintes atividades escolares para os professores: a) semana pedagógica: 02 dias no início do ano letivo e 02 dias no início do segundo semestre do ano letivo; b) planejamento: 03 dias ao longo do ano letivo; c) formação continuada: 02 dias distribuídos ao longo do ano letivo; d) formação disciplinar: 01 dia a ser definido pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) em conjunto com o Departamento de Educação Básica – Superintendência da Educação (DEB/SUED). Além destes momentos instituídos em calendário, a hora atividade do professor também é considerada como momentos de estudos, de dedicação à formação continuada e atividades profissionais.

A SEED determina oficialmente 10 dias de formação ao longo do ano letivo. Todavia, apesar de parecer uma quantidade significativa, é um tanto quanto contraditório entender que em momentos estanques no período letivo, pode-se assegurar objetivos efetivos de formação continuada. A formação continuada, neste contexto, não abrange a possibilidade da reflexão, do diálogo e da criticidade em relação ao processo formativo e educativo, cooperando

[29] Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004, que instituiu e dispôs sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: < http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184 >. Acesso em: 6 nov. 2017.

significativamente para a construção da representação do professor competente encobrindo a representação do professor reflexivo. Nessa proposta:

> A formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (PÉREZ-GÓMEZ, 2009, p. 99).

A perspectiva da formação continuada balizada pela racionalidade técnica pressupõe que a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos. A formação continuada fica impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino e aprendizagem, sem que a mesma possa privilegiar e propor outra perspectiva de formação continuada do professor, baseada no refletir sobre os saberes construídos ao longo das trajetórias de ensino. (PIMENTA, 2002).

A partir das análises das legislações federais e estaduais aqui apresentadas e que tratam do tema formação continuada, percebeu-se que a formação continuada é entendida, em linhas gerais, como necessidade de transformação da prática do professor e da escola tendo em vista as mudanças sociais, políticas e tecnológicas as quais passam a sociedade. Santos (2011, p. 6) afirma que a formação continuada aparece nesse contexto como imprescindível "[...] à configuração de um novo processo educativo, no qual os professores, como principais protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar [...]".

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E CULTURAL CONTEMPORÂNEO

Pensar e fazer a formação continuada de professores no século XXI, necessita inicialmente considerar os porquês desta formação, para quem e para quê é realizada, além de considerar o cenário que se apresenta hoje à sociedade, onde se inserem os professores, sua formação e seu trabalho. Gatti (2017) aponta em seu artigo que o contexto social atual é um entrecruzamento complexo de vários condicionantes e, portanto, a formação continuada dos professores da educação básica precisa atentar para as necessidades sociais e educacionais das novas gerações.

Torna-se necessário observar as perspectivas político-filosóficas, quanto: ao papel e a função da escola; as contribuições para a formação das futuras gerações e para as relações com

o conhecimento. Nesta perspectiva a autora defende que "redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura". (GATTI, 2017, p. 723).

De acordo com as pesquisas de Gatti (2008) percebe-se na última década um número significativo de iniciativas de formação continuada de professores. A preocupação com a formação continuada não é recente, "esta temática tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos". (LAGE; URZETTA; CUNHA, 2013, p. 2).

No Brasil, como já foi apresentado neste capítulo, a formação continuada efetivou-se nos níveis federal, estadual e municipal, tanto na esfera pública como na esfera privada, por meio de cursos e programas como exigência legal para formação dos professores. A formação continuada de maneira geral é subentendia como uma formação que dá continuidade a formação inicial, como forma de possibilitar o aperfeiçoamento profissional do professor, suprir deficiências da formação inicial e garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da mudança das práticas educativas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O contexto histórico da formação continuada no Brasil a partir da década de 1990 mostrou que as políticas educacionais voltadas para a formação continuada dos professores partiram das discussões necessárias à promoção da atualização do professor, tendo em vista as transformações sociais, políticas, culturais e epistemológicas ao longo dos anos e à constatação dos baixos índices de desempenho dos alunos pelos sistemas governamentais. (GATTI, 2008).

> A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas [...]. Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação "inicial" docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) impulsionou as políticas governamentais de formação continuada de professores. Gatti (2008, p. 64) afirma que a nova LDB "veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos".

No entanto, percebe-se que em muitas práticas de formação continuada não se nota a preocupação, por parte do poder público e de outros atores responsáveis pelas ações de formação, em colocar o professor como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento profissional. Uma formação continuada que se apresenta como parte constituinte do trabalho docente está intrinsecamente vinculada a uma concepção de formação continuada que ofereça ao professor conhecimentos teóricos e práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho de qualidade e eficiente. Daí a necessidade de que a formação continuada não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias. Para Imbernón (2010, p. 9):

> Não podemos separar o contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que esse explica não serve para todos e nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras bem como sua repercussão nos professores e sem dúvida na inovação e na mudança.

Analisando o processo histórico pelo qual passou e passa a educação, o mesmo mostra que as concepções e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, sempre entrecruzada ao contexto econômico, político e social do país, "percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo". (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 4).

Nóvoa (2017) afirma que propostas de formação continuada que atendam a dinamicidade tão presente no século XXI devem favorecer a reflexão contínua sobre a prática e baseadas nas demandas que surgem no dia a dia da prática docente, identificadas pelo professor que está em constante processo de formação.

Alarcão (2007, p. 13), corrobora com Nóvoa (2017) quando afirma que a formação continuada que assim se configura traz um novo pensar sobre o tema: "falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável".

As ações de formação continuada que são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão docente, são ações que não possibilitam a produção de conhecimento, o aprofundar sobre as práticas docentes e a

compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente.

Quando se discute sobre as concepções de formação continuada e suas práticas, fica evidente que não há um modelo único a ser seguido. Todavia, para se propor ações de formação continuada voltadas para os professores que atuam hoje na sociedade contemporânea, se faz necessário conhecer as práticas dos professores, analisa-las criticamente e apreender o que é relevante para desenvolver novos conhecimentos, com objetivo de produzir, de fato, a transformação dos profissionais da educação.

A escola é um espaço de formação continuada onde os objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano. Mediar uma forma coletiva de aprender com e dos alunos que fazem parte do espaço escolar implica o desenvolvimento contínuo de atividades de aprendizagem por parte dos mediadores dessas atividades, de tal modo que, com a própria mediação, construam as bases para seu exercício profissional.

Placco (2006, p. 51) afirma que as urgências e as rotinas têm ocupado um espaço significativo nas atividades escolares e educativas, em prejuízo das ações realmente relevantes. A autora alerta que essa condição pode significar "que aquelas ações que visam à mudança, à superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais da escola não estarão sendo realizadas - ou o estarão de modo precário e inadequado".

Partindo desta ótica, ensinar é uma tarefa complexa que provoca a articulação e a organização de diferentes saberes para a ação pedagógica. Freire (1989) enfatiza que o professor precisa se assumir enquanto sujeito produtor de saberes, para que sua prática educativa seja capaz de viabilizar a construção do conhecimento e não se reduza apenas ao ato de transmitir ou de transferir conhecimento.

Os professores constroem e desenvolvem saberes ao longo de sua profissão, Pimenta (2005) defende que estes saberes são multidimensionais, sendo constituídos pelos saberes da docência, quais sejam: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática, num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos,* aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Os saberes da docência precisam ser “tecidos” com a prática do professor para que os mesmos possam estimular o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores. É preciso “investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27), para que estes saberes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade contemporânea.

Alguns dos problemas que enfrentamos no atual contexto da educação brasileira vem da contradição apresentada entre o que se aprende na formação continuada e seus reflexos efetivos na prática pedagógica, conforme afirma Gatti (2003, p. 6) “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como lócus importante de formação continuada”.

Segundo Contreras (2012), percebe-se nas propostas de formação continuada de professores a incorporação de discursos e “modismos” que no seu contexto, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos. Ainda, neste contexto de política de formação continuada, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos, acarretando perdas significativas para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento.

> Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

O pedagogo tem o papel de articulador, mediador e condutor do processo de formação continuada do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução dos processos didáticos, pedagógicos, políticos e sociais da escola, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

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

As ações de mediação entre as várias instâncias institucionais: os gestores, os professores, os alunos, os pais, os funcionários da escola, etc., evidenciam que a interlocução participada é fundamental e visa produzir consensos, porém "o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança têm, também, um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência de sincronicidade". (PLACCO, 2006, p. 53-54).

O Capítulo III, a seguir, tratará do papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada de professores e o processo de mediação do pedagogo dentro desta formação que se efetiva de múltiplas formas, em diferentes momentos, espaços e contextos escolares, na multiplicidade de situações que envolvem o pedagogo e o professor na escola.

3 O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Para caracterizar o papel do pedagogo e a sua atuação mediadora na formação continuada dos professores optou-se, num primeiro momento, compreender o processo de formação acadêmica deste profissional que, assim como as demais áreas da educação, passou por transformações históricas, sociais e políticas. Como todo processo histórico, social e político, a função do pedagogo foi mudando para atender às "novas" tendências educacionais, às mudanças da sociedade, às determinações legais e à configuração da escola ao longo do tempo.

Situar a trajetória do curso de Pedagogia marcado pelas dicotomias entre bacharelado e licenciatura é imprescindível para entender que o pedagogo possui uma bagagem histórica na sua formação e que esta bagagem histórica marca as concepções e tendências pedagógicas da formação e, consequentemente, da atuação deste profissional que tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, por meio da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos.

3.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO – TRAJETÓRIA HISTÓRICA

No início do século XX o Brasil passou por grandes transformações sociais, econômicas e políticas e, essas transformações tornaram o mercado de trabalho mais exigente, impondo como uma das condições de acesso a ele a necessidade de maior escolarização, o que levou a população trabalhadora a se organizar e reivindicar o saber institucionalizado veiculado pelas instituições educacionais. Essas mudanças na sociedade provocaram também alterações nas concepções educacionais surgindo a partir de então, a defesa da universalização da educação, da escola pública, laica e gratuita. Defesa essa pautada, sobretudo, pelo *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*.

Foi neste período em que as reformas organizacionais aconteceram com mais força nos Estados e também na educação, que surgiu o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia no Brasil foi instituído em 1939, no contexto da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Por meio desse Decreto-Lei criou a Seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que tinha por finalidade, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário

e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas. SILVA, C. S. B. da., (2006, p. 33) afirma que:

> No início foram criadas quatro seções, secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática.

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia foi marcado pelas dicotomias: professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor. O título de bacharel era oferecido a quem cursasse três anos de estudos com base em conteúdos específicos da área da educação e o título de licenciado para quem cursasse mais um ano da matéria de Didática, para assim poder atuar como professor. Dessa forma, no decorrer do curso, eram trabalhados de maneira separada a ciência pedagógica e a didática, sendo de opção do profissional se pretendia seguir a área técnica ou a docência. Sá (2006, p. 66) situa este contexto de formação como "[...] a presença da concepção fragmentária na formação do pedagogo, ou seja, a mesma compreendia os 'técnicos' e os 'docentes'".

Essa organização curricular de formação fragmentária, ficou conhecida como "3+1". De acordo com Brzezinski (1996, p. 44), "o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo base e superpunha-se num curso à parte – o de didática da Pedagogia".

No que diz respeito ao campo de atuação do pedagogo, o artigo 51, alínea c do Decreto-Lei n. 1.190/1939 definiu que, a partir de 1 de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para o cargo de técnico de educação. Com relação aos licenciados, poderiam atuar como professores das disciplinas pedagógicas da Escola Normal (Magistério), responsável pela formação de professores para o ensino primário. (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Mesmo com a definição da atuação do técnico em educação pelo referido Decreto-Lei, ainda existia uma incerteza quanto a este campo de atuação. O licenciado em Pedagogia tinha o direito de lecionar nas Escolas Normais, porém, conforme define Chaves (1981, p. 48), "o bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do curso de Didática, era conhecido como 'técnico em educação', embora nunca houvessem sido claramente definidas suas funções".

Com relação ao propósito e as incertezas da função do pedagogo, Silva (2006, p. 64) afirma que ainda faltava alguma "referência sobre sua destinação profissional", pois quando foi

criada a função de 'técnico em educação', "não se percebia, a época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional".

As incertezas da função do pedagogo influenciaram o desenvolvimento do curso de Pedagogia, pois, de acordo com Brzezinski (1996, p. 46):

> Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939 prevaleceu, de acordo com Brzezinski (Ibidem, p. 43) "por 23 anos", até a aprovação da LDB 4.024/1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei n. 4.024/1961 declarava no art. 70 que o Conselho Federal de Educação seria o órgão responsável por estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma. Assim, surge o segundo marco legal do Curso de Pedagogia: o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas e elaborado em atendimento à LDB n. 4.024/1961.

O Parecer do CFE[30] n. 251/1962 estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia, que era composto por sete disciplinas[31]. O estabelecimento dos conteúdos mínimos pelo referido Parecer provocou diversos questionamentos e posições contrárias por parte dos educadores, por entenderem que seria "uma camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do país". (BRZEZINSKI, 1996, p. 56). A autora menciona ainda que, a formação técnica realizada nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política planificadora do movimento desenvolvimentista da época, reafirmou a estrutura padrão do curso de Pedagogia (3+1) estabelecida desde a sua criação em 1939, "permanecendo a concepção fragmentada na formação do pedagogo". (TÚLIO, 2017, p. 33).

Em 1968, a Lei n. 5.540/68, conhecida como a Reforma do Ensino Universitário (SÁ,

[30] CFE - Conselho Federal de Educação.

[31] A estrutura curricular era composta por sete matérias sendo algumas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino. (SILVA, 2006, p. 37).

2006) determinou que o curso de Pedagogia deixasse de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passasse a ser oferecido pelas Faculdades de Educação. A reforma do curso foi regulamentada por meio do Parecer do CFE n. 252/1969 e da Resolução do CFE n. 2/1969, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei n. 5.540/1968, bem como a nova organização curricular.

O currículo mínimo do curso foi dividido em duas partes: a comum, que era a base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

Essa regulamentação introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pela supervisão, administração e orientação educacional, todavia manteve a formação de professores para o Ensino Normal.

Com esta terceira reformulação, o curso de Pedagogia passou a ter uma nova organização curricular, o que determinou a extinção da divisão entre bacharelado e licenciatura, conforme explicita Sá (2006, p. 67):

> Com esta terceira reforma, o curso de Pedagogia, além de contar com uma parte comum na formação do licenciado (2 anos), passava a fragmentar-se em várias especializações (habilitações) que correspondem à parte diversificada (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, inspeção escolar). O bacharelado foi abolido definitivamente. Assim, o licenciado cursaria os quatro anos e teria direito de se graduar em uma das habilitações previstas, bem como lecionar em cursos de formação para o magistério (2º Grau) e no ensino primário (1ª a 4ª Série do 1º Grau).

Posteriormente, em 1972, o Parecer do CFE n. 867/72 regulamentou a exigência de que para o candidato alcançar uma habilitação deveria comprovar experiência no magistério, exigência esta mencionada no Parecer do CFE n. 252/1969 e na Resolução do CFE n. 2/1969. Silva (2006) esclarece que para certificar as habilitações, era necessário comprovar a experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. Subtendia-se que o aluno do curso de Pedagogia já deveria ter atuado como professor, mesmo que ainda não tivesse titulação para tal.

Para Silva (Ibidem, p. 44) a Lei n. 5.540/68 que determinou a Reforma do Ensino Universitário evidenciou o que estava presente no contexto econômico e político da época e foi embutido na educação, onde "[...] triunfam os princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade no trato do ensino superior [...]".

Sá (2006, p. 68-69), reforça o pensamento da autora ao afirmar que:

> A concepção teórico-metodológica que sustentava a regulamentação do curso, bem como da formulação que se pretendia, evidenciava a lógica do modelo capitalista de produção e o trazia para dentro da escola. [...] O conhecimento pedagógico era parcelarizado de acordo com a função que este educador desenvolvia em seu posto de trabalho, [...]. O modelo teórico proveniente do princípio educativo presente nos cursos de formação desses especialistas traduzia a dicotomia entre a teoria e a prática, fragmentando o trabalho pedagógico em setores de atuação bem delimitados.

Brzezinski (1996, p. 30) argumenta que no Brasil, desde os anos 30 até os anos 60, os estudos pedagógicos em nível superior, tiveram uma evolução lenta e irregular, visto que a educação é um "dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência às mudanças atuam com mais intensidade". A autora explicita que durante os anos de 1973 a 1976, foram encaminhadas ao CFE várias indicações definindo normas, princípios e diretrizes para nortear a formação profissional dos educadores no Brasil.

No ano de 1971, foi promulgada a Lei n. 5.692/71, a qual fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, além de criar a verticalização dos níveis e séries e a horizontalidade das áreas de ensino e disciplinas, formação geral e profissionalizante, matrícula por disciplina do 2º grau, língua estrangeira e ensino supletivo. Túlio (2017, p. 41) explica que "essa Lei transformou o Curso Normal em uma habilitação entre tantas do ensino de 2º grau". Devido a estas reformulações, a habilitação em magistério deixou de ser prioridade no curso de Pedagogia, relegando a segundo plano a formação do professor. A formação do pedagogo foi substituída pelas diversas habilitações de especialistas. (BRZEZINSKI, 1996).

Libâneo (2007, p. 12-13) ressalta que o período que compreende o final dos anos 1970 e início dos anos de 1980:

> [...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540/68, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

A indefinição de uma dimensão epistêmica que fundamentasse a formação e atuação do pedagogo, levou o curso de Pedagogia a idas e vindas em termos de reformas, que no seu

âmago, não mudaram muita coisa. Túlio (2017) ressalta que desde a sua criação o curso de Pedagogia foi marcado pelo surgimento de propostas e leis que pretendiam reformula-lo radicalmente. A falta de definição de sua identidade fez com que até o final dos anos 70, quase não existissem estudos teóricos que tratassem da pedagogia como uma Ciência da educação.

Os anos de 1980 e inicio de 1990 foram marcados por discussões acerca da formação do pedagogo. Todavia, estas discussões não alteraram, em termos legais, a estruturação do curso, a qual foi mantida por 27 anos – desde o Parecer n. 252/69 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

A fragmentação da formação do pedagogo em habilitações e/ou especializações estabeleceu "uma divisão intencional e ideológica", ressaltando o caráter tecnicista das políticas educacionais do governo. (SÁ, 2004, p. 12). Intencional, no que diz respeito a manutenção da concepção tecnicista de educação; e ideológica, por reproduzir a concepção de divisão técnica do trabalho. Ou seja, "acompanhava a lógica do capitalismo industrial". (Ibidem, p. 13).

Marques (1992) ressalta que os anos 80 e o inicio dos anos 90 foram significativos para a educação, pois ocorreu o surgimento dos movimentos de educadores para discutir a restauração do curso de formação do profissional da educação. Nesse período, foram formadas várias entidades: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE (1983), que deu origem à Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1994). O objetivo destas entidades era determinar o estatuto epistemológico do curso de Pedagogia.

A CONARCFE promoveu encontros nacionais, estudos e debates em meio aos quais surgiram questionamentos sobre a função do pedagogo, sua identidades e área de atuação. Libâneo (2010) ao estudar os documentos da CONARCFE, concluiu que estes descaracterizaram a formação do pedagogo no que diz respeito ao profissional pesquisador e especialista em educação. Isto ocorreu devido ao fato de os documentos enfatizarem que o curso de Pedagogia seria exclusivamente voltado para a licenciatura.

O autor reforça que os documentos mantiveram os preceitos de formação do Parecer n. 252/69 ao não diferenciar a formação do professor e do especialista, reafirmando que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo "para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*". (p. 39). A ANFOPE promoveu estudos e discussões que se operacionalizaram em pareceres do Conselho Federal de Educação sobre as Diretrizes do curso de pedagogia, instituídas em 2006.

As discussões continuaram na década de 1990, porém a tendência em preservar a fragmentação da formação do pedagogo em relação às habilitações (especializações) ainda

estava presente nos discursos dos educadores, evidenciada por diversas razões, entre as quais estava o mercado de trabalho, cada vez mais especializado. Entretanto, os anos 90 trouxeram novos fatores que influenciaram profundamente os rumos da educação brasileira, com fortes influências para o curso de Pedagogia: o país promoveu ajustes nos sistemas educacionais visando adaptá-los à nova ordem política e econômica internacional.

Estes ajustes, tanto em temos organizacionais como em termos pedagógicos, tiveram a influência de organismos internacionais[32] que promoveram eventos, produção de documentos e assessorias técnicas.

> O objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser definida como aspecto central do desenvolvimento econômico. [...] Os princípios empresariais foram transferidos para o campo educacional, transformando a educação em um produto em oferta no mercado, em uma mercadoria. (SOKOLOWSKI, 2013, p. 88-89).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, trouxe novos rumos para a educação e para os profissionais que nela atuam. Porém, a única referência da Lei sobre o curso de Pedagogia está no artigo 64, o qual instituiu a base nacional comum para a formação do pedagogo, que vinha sendo defendida pela ANFOPE desde os anos 80. Com a instituição da base nacional comum houve a superação da ideia de currículo mínimo que permanecia desde 1962 (Parecer n. 251/62). Brzezinski (1996, p. 201) explicita a posição da ANFOPE com relação à política de formação do pedagogo "deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como direito profissional e dever a agência contratante".

Libâneo e Pimenta (2002), chamam atenção para o fato que a reconfiguração do perfil profissional do pedagogo exigia rever todo o ordenamento legal, ou seja, reformular todo o conteúdo do Título VI da atual LDB. Com esse intuito, depois de vários encaminhamentos, discussões e encontros acerca do documento encaminhado ao CNE em 1999, vê-se a necessidade de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou público o projeto de Resolução que instituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. O Projeto

[32] Pimenta (1999) ressalta que neste período havia o predomínio de políticas neoliberais impostas principalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais visavam a redução do Estado em 'Estado Mínimo' e o fortalecimento das leis de mercado em todos os setores da sociedade.

apresentado era composto por 12 artigos que sucintamente orientavam a organização do Curso de Pedagogia.

O fato de o documento indicar o curso de Pedagogia como espaço exclusivo para formação de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e postergar para a pós-graduação a formação do especialista, suscitou uma série de discussões na comunidade educacional. Associações, sindicatos, grupo de professores e alunos do curso de Pedagogia manifestaram-se com críticas e sugestões acerca da proposta das DCNs. Ressalta-se que mais de seis anos se passaram desde a proposta inicial elaborada pela ANFOPE em 1999 até a aprovação das DCNs.

De março a outubro de 2005, o Conselho Nacional de Educação recebeu as manifestações de parte da comunidade educacional. As críticas e sugestões foram debatidas no próprio CNE e em reuniões com a participação de entidades como: ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. Após os debates e discussões e com a nova redação, o reexame do Parecer do CNE/CP n. 05/2005 (BRASIL, 2005b) que instituía as DCNs, foi aprovado pelo CNE no dia 21 de fevereiro de 2006 e encaminhado ao Ministro da Educação que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 4 de abril de 2006. As DCNs só foram publicadas no Diário Oficial em 15 de maio de 2006 por meio da Resolução do CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b).

> As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia 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 de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006b, p. 6).

Dentre as mudanças estabelecidas, nota-se a extinção das habilitações específicas e do curso normal superior. Libâneo (2009, p. 43) sintetiza a problemática que antecedeu a Resolução:

> Ocorreram várias mudanças no curso de pedagogia no Brasil desde a década de 80, buscando melhorias e maior valorização do profissional da educação, porém tais discussões mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo.

Sobre a formação do profissional pedagogo, a Resolução do CNE/CP n. 1/06, no seu artigo 4º determina que:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> **Parágrafo único.** As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Libâneo (2007, p. 30) ao analisar a Resolução do CNE/CP n. 1/2006 tece as seguintes considerações:

> Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução [...] não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Nas DCNs de 2006, fica evidente a descaracterização da identidade do pedagogo enquanto pesquisador e cientista da educação, uma vez que a formação deste profissional está enfatizada na prática docente

> Minimizando a formação do pedagogo como pesquisador/investigador, como cientista da educação e que precisa se apropriar dos conhecimentos da pedagogia enquanto ciência da educação, para repensar, refletir, investigar sua prática e, a partir da aplicação de um método, produzir o conhecimento pedagógico. (TÚLIO, 2017, p. 63).

As Diretrizes resultaram em amplo processo de discussões no Brasil acerca dos profissionais da educação – que já haviam se iniciado nos anos de 1980 –, mas assim como ocorrera antes, os resultados foram tímidos. Scheibe (2007, p. 53), nesse aspecto, observa que:

> No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais representam, assim, a última mudança marcante na trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. Em vigor desde 2006, elas norteiam os diversos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior e, perante a desejável expectativa de que elas delineiem, no futuro, suscitar discussões mais ricas em relação ao curso de Pedagogia no país.

Ao analisar o percurso histórico e legal do curso de Pedagogia, percebe-se que houve, desde a sua criação até os dias atuais, incertezas, indefinições e contradições sobre a identidade do pedagogo, uma vez que as legislações e diretrizes não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados em torno das especificidades da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

Todo processo histórico é carregado de sentidos e significados, portanto, entender a formação do pedagogo em seu contexto social, político e econômico é fundamental para compreender a atuação deste profissional, as teorias e concepções que embasam suas práticas e a indefinição da sua identidade científica e profissional.

3.2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR

O curso de Pedagogia passou por diversas reformulações desde a sua concepção até os dias atuais. A trajetória histórica e legal da formação do profissional pedagogo fundamentou-se por longos anos, na fragmentação do trabalho educativo, ora no bacharelado, ora na docência; ou ainda compartimentalizado em habilitações justificadas pela "melhor formação deste profissional para o mercado de trabalho (escola), bem como pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino". (SÁ, 2006, p. 64).

Após a promulgação da LDB n. 9394/96 e da instituição das DCNs, houve uma reconfiguração da formação do pedagogo extinguindo-se, a partir de então, as habilitações fragmentadas. Todavia, o que se observa ainda hoje é que a função do pedagogo encontra-se carregada de inculcações, de incertezas e de busca por respostas sobre quem é o pedagogo, qual sua área de atuação e quais suas funções. Tais incertezas e indefinição prejudicaram, em grande parte, a formação da identidade desse profissional e, consequentemente, a desvalorização dessa profissão.

Para entendermos as funções do pedagogo escolar na atualidade, importa retomar o contexto histórico já discutido anteriormente, acerca do Parecer n. 252/69 do CFE, o qual se tornou "o marco legal para a implantação dessas duas funções na escola", a supervisão escolar e a orientação educacional. (SÁ, 2004, p. 7). Os alunos formados em quaisquer dessas habilitações ocupariam, nas escolas, os cargos referentes as suas habilitações (supervisor

escolar e orientador educacional). Caso fosse questionado a algum desses alunos que estudaram nessa época quem era o pedagogo da escola, certamente não saberiam a quem se referir, pois nas escolas existiam salas exclusivas para a "Supervisão" e para a "Orientação".

Devido ao modelo fragmentado do trabalho do pedagogo, esses profissionais atuavam nas escolas organizando as suas próprias atividades, individualmente. Ao supervisor escolar cabia a função de providenciar encaminhamentos relacionados ao corpo docente – o que envolvia "a tarefa de coordenar e orientar o ensino, fazendo com que a legislação federal pudesse ser implantada". (SÁ, 2004, p. 12).

Almeida e Soares (2010, p. 26) complementam as ideias de Sá (Ibidem) ao definir as funções do supervisor escolar:

> [...] era aquele profissional responsável por vistar os livros de chamadas/frequências dos alunos em cada série, turma e área do conhecimento, tinha a responsabilidade de cobrar os planejamentos dos professores, verificando além da sua elaboração, o processo de sua execução dentro das normas preestabelecidas, também cabia a ele analisar os resultados alcançados no processo de ensino aprendizagem, propondo as modificações necessárias.

O orientador educacional atendia assuntos relacionados aos alunos, aos pais e à comunidade, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas familiares que afetam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, entre outros. De acordo com Giacaglia e Penteado (2011, p. 6), "é um profissional técnico, da área de educação, que exerce uma profissão de apoio a pessoas e, portanto, de natureza assistencial", tendo um enfoque mais psicológico, ressaltando o ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade.

A organização da escola foi fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista, influência esta evidenciada na divisão do trabalho pedagógico, passando o supervisor escolar a treinar os professores e gerenciar as ações dos mesmos de forma hierarquizada, e o orientador educacional a atuar diretamente com os alunos.

Esse modelo fragmentado de formação e atuação do pedagogo perdurou por muitos anos. Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, formuladas após a promulgação da LDB n. 9.394/96, extinguiu as habilitações de supervisão escolar e orientação educacional, pois entendeu que essas funções são inerentes e indissociáveis à formação integral do pedagogo. Almeida e Soares (2010, p. 38) descrevem que:

> Nesse sentido, o papel do pedagogo, tanto como supervisor escolar como orientador educacional, passa de uma função controladora, fiscalizadora, individualista e burocratizada para uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico calcada na organização coletiva do trabalho escolar.

Sá (2006, p. 74) afirma que, a partir desta nova configuração da atuação do pedagogo, a formação deste profissional precisou ser repensada:

> Entende-se que a nova formação do Pedagogo enquanto intelectual, deverá sofrer os reflexos das novas demandas, porque o novo paradigma que é gestado no novo princípio educativo, rearticulando o processo de concepção e execução prevê a possibilidade da unitariedade do conhecimento e não mais sua fragmentação, portanto o novo princípio educativo organizador aponta, por consequência, para uma nova concepção do trabalho pedagógico.

O pedagogo deve romper com as contradições e incertezas historicamente impostas na busca pela sua identidade profissional, assumindo os desafios que permeiam a constituição da sua identidade como um construto social. Neste sentido, caracteriza-se a construção da identidade como um processo complexo, conflituoso, porém dinâmico. Complexo por envolver o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e por abarcar a concepção do pedagogo como sujeito do conhecimento, capaz de construir saberes e práticas.

Sobre a identidade do pedagogo, Franco (2008, p. 110) esclarece que:

> O pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos.

Sobre a pluridimensionalidade da identidade do pedagogo, Libâneo (2010, p. 135) considera que:

> O Pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra-escola.

Entende-se que para realizar qualquer atividade humana, é necessário dominar conhecimentos pertinentes a fim de garantir a eficiência e a eficácia da ação com vista a alcançar os resultados almejados; é pertinente que se busque a formação teórica como forma de validar e sistematizar os saberes teóricos que articulados com os saberes práticos, formarão a base epistemológica para o desempenho da profissão do pedagogo, ou a sua **identidade epistemológica**. Sá (2006, p. 81), ao se referir a base epistemológica do trabalho do pedagogo, afirmar que:

> [...] deve dominar um método científico que lhe permita apreender e compreender o trabalho pedagógico escolar em sua dinâmica teórica e prática, em sua especificidade, totalidade e complexidade, tendo competência para captar as diversas determinações que permeiam e engendram o espaço escolar e que interferem no trabalho social da escola.

Porém, no dia a dia das escolas, presencia-se a figura de um pedagogo sobrecarregado, à mercê das necessidades imediatas que surgem no cotidiano, distanciando-o das funções de produtor do conhecimento, de pesquisador, de articulador e organizador do trabalho pedagógico da escola. Pode-se afirmar que, para o pedagogo escolar desenvolver a sua identidade epistemológica, precisa de um método de trabalho, que lhe dê condições de atuar com autonomia intelectual, com ética e responsabilidade social.

> É preciso que este método lhe garanta instrumentos teóricos-práticos de (a partir do estudo metódico do processo de trabalho escolar), intervir na práxis educativa escolar; para isso deve estar claro seu objeto de estudo, deve estar definido seu entendimento do que é Pedagogia e por quê, como, para quê, e de que forma se deve estudá-la. (SÁ, 2006, p. 81).

A identidade epistemológica do pedagogo possibilita uma ação pedagógica balizada por fontes teóricas que possibilitem diferentes perspectivas de análise para que o problema vivenciado seja complexificado em seus múltiplos nexos, transcendendo a realidade imediata e apontando para níveis mais profundos de compreensão, "exigindo uma busca, uma análise [...] uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, [...]". (PIMENTA, 2005, p. 20).

Túlio (2015, p. 62) afirma que:

> A atuação do pedagogo na escola precisa estar fundamentada em um método que lhe dê suporte e embasamento teórico para sua prática pedagógica e para a produção do conhecimento pedagógico. Dentre as diferentes tendências e concepções pedagógicas que surgem historicamente, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão, sem desconsiderar as contribuições teóricas das demais ciências da educação.

O processo de construção da **identidade profissional** do pedagogo se configura como uma identidade social, tendo como ponto de destaque os saberes profissionais. No entanto esse é um processo de construção que demanda tempo, valores, crenças e muitas outras variáveis internas e externas. A profissionalidade abarca os conhecimentos que são incorporados no exercício da profissão do pedagogo para o desempenho de suas atividades, são os saberes e competências próprias de sua profissão, as quais são adquiridas no decorrer da sua formação inicial e continuada. A profissionalização é via de constituição da construção da identidade do

pedagogo, como grupo que exerce uma atividade social específica, mediante conhecimentos profissionais e se diferencia dos demais profissionais; é uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação e a sua relação com outros profissionais.

De modo geral, profissionalidade consiste numa noção que corresponde a "[...] afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor". (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Para Libâneo (2010), a identidade profissional do pedagogo caracteriza-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para conduzir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, da organização do trabalho pedagógico, de mediação na formação continuada do professor, na construção do conhecimento, entre outros.

Todo ato educativo, é um ato político (FREIRE, 1989), porque educar é um processo dinâmico, no qual se expressa a visão de mundo, de homem e de educação, bem como estão implícitas as concepções que norteiam o trabalho pedagógico. Nesta premissa está inserida a concepção de educar que, em síntese, também é promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e "instrumentalizá-los" para a ação, nesses contextos, objetivando superações e transformações.

O pedagogo constitui sua **identidade política** a partir do momento que interfere na realidade, transformando-a; que é capaz de repensar e reelaborar a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento de seu trabalho; quando busca desenvolver sua autonomia intelectual como profissional atuante e comprometido com sua realidade, quando executa suas funções buscando a eficácia de seu trabalho, assim como assegurar que a escola cumpra com o seu papel social. Nesse sentido, a atuação do pedagogo enquanto profissional é carregada de compromisso, portanto de atuação política e social.

> Compreende- se que não há ensino sem uma concepção definida e clara de educação, de cultura e de homem, isto nos remete a enfatizar a importância de o pedagogo ter clareza da concepção política e pedagógica para poder orientar o trabalho do professor. (TÚLIO, 2015, p. 73).

O pedagogo é o responsável pela organização do trabalho pedagógico e da participação do coletivo escolar para o desenvolvimento do mesmo. O trabalho pedagógico precisa explorar as contradições sociais e trabalhar em prol de desenvolver a consciência crítica, repensando os problemas educacionais numa ótica histórico-social, considerando sua realidade e refletindo sobre ela. Libâneo (2010, p. 162) afirma que:

> A Pedagogia ocupa-se das práticas educativas intencionais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura por meio de processos de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados.

Ghedin (2005,) em relação ao caráter político no ato de educar explicita que:

> O que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que podemos conferir ao nosso por que fazer. [...] O horizonte dos significados possibilita-nos um descortinar dos sentidos de nossa prática em relação às outras práticas sociais.

Entendida desta forma, a prática educativa articulada com outras práticas sociais amplia ainda mais a sua intencionalidade, à medida que imprime em si novos significados que não se constituíram em seus próprios limites de ação.

Neste contexto de constituição das identidades do pedagogo é importante evidenciar que para que o pedagogo possa mediar/intervir na prática pedagógica de maneira eficaz e eficiente, numa ação transformadora da realidade, requer deste um domínio aprofundado das questões educacionais e pedagógicas presentes no "chão da escola", que ultrapasse o mero imediatismo e espontaneísmo com os quais tem se legitimado a cultura escolar, ou seja, desenvolva e constitua sua identidade epistemológica, profissional e política.

Hoje, o trabalho educativo deste profissional perpassa pela formação continuada, pela orientação e pelo acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos professores, como explicita Libâneo (2010), é possível sintetizar as funções do pedagogo nos seguintes apontamentos: planejar, mediar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico/didática/curriculares da escola. Na visão do autor, a escola é vista como um lugar no qual o pedagogo escolar pode decidir sobre o seu trabalho e também aprender mais sobre a sua profissão e seu papel enquanto formador de professores. Gadotti (2002, p. 34) corrobora com Libâneo (2010) ao afirmar que "[...] o pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo".

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que o trabalho do pedagogo é definido em torno de três eixos: articulador, transformador e formador. As autoras acreditam que o papel articulador se caracteriza pela mediação das relações interpessoais, pela elaboração conjunta do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), pelo planejamento, organização e condução das reuniões pedagógicas. A transformação é decorrente desse processo articulador e visa transformar as condições pedagógicas e de ensino. Na perspectiva de Franco (2008a, p. 128),

"[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas".

O pedagogo escolar, profissional presente nas escolas estaduais do Paraná, ao exercer a função de mediador e de organizador do trabalho pedagógico pode contribuir para que o trabalho pedagógico seja pautado pela articulação entre os diferentes profissionais que atuam na instituição. Dentre suas atividades podemos destacar o papel de mediador, articulador e orientador do trabalho pedagógico na escola e da formação continuada dos professores.

3.3 O (PROFESSOR) PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ

A atuação do pedagogo escolar, bem como a constituição de sua identidade profissional, vem se delineando ao longo dos tempos, por meio das reformulações do curso de Pedagogia. Porém, mesmo após a implantação das DCNs para o curso de Pedagogia, ainda há uma grande dificuldade em se estabelecer quais são as funções pedagógicas a serem desenvolvidas por este profissional.

No Estado do Paraná, a função do pedagogo foi marcada pela fragmentação da formação em habilitações/especializações, como ocorreu em todo o país. Para falar sobre o contexto escolar das escolas públicas paranaenses, no que se refere à definição da identidade profissional do pedagogo, é necessário situar o momento histórico da atuação do pedagogo, a partir do marco normativo e conceitual que valida sua atuação.

A partir do ano de 2003 até 2010, a SEED/PR organizou, em forma de orientações para o sistema estadual de ensino, alterações no campo de atuação do pedagogo que até então, se apresentava como especialista ou equipe técnica, na qual faziam parte: o supervisor escolar e o orientador educacional. Com estas novas orientações, ocorreu a fusão das duas funções técnicas e as determinações de atuação para o novo cargo. Surge então, a função do professor/pedagogo.

A nova denominação de professor/pedagogo é defendida nos documentos da SEED/PR como uma forma de superação do trabalho fragmentado e descontextualizado para a inserção do trabalho integrado e contextualizado. Ressalta-se que a denominação "professor" pedagogo passou a ser utilizada pela SEED/PR, porém nos editais de concursos públicos anteriores a 2007 o termo utilizado para designar a função era de "pedagogo".

A Lei Complementar n. 103/2004 (PARANÁ, 2004) que institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos profissionais da educação do Estado do Paraná foi fruto do trabalho de

uma comissão paritária. Comissão composta por servidores da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), por representantes da Secretaria de Estado da Administração, por representantes da Previdência (SEAP) e por representantes da Associação dos Professores do Estado do Paraná (APP).

No que se refere ao pedagogo é importante ressaltar que a Lei Complementar n. 103/2004 (PARANÁ, 2004), apenas legitimou uma necessidade que há muitos anos se vinha percebendo no interior das escolas de que não é possível separar o trabalho de articulação pedagógica em função de supervisor de ensino e função de orientador educacional. Também não é possível fragmentar esse trabalho, ele precisa ser realizado de forma articulada, daí a necessidade de se legitimar o papel do pedagogo. Após uma década de "esquecimento"[33] por parte do poder público paranaense, a Lei Complementar n. 103/2004 define que para o exercício do cargo de professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida a graduação em Pedagogia (capítulo IV, artigo 5° e § 4º). (PARANÁ, 2004, p. 2).

Neste mesmo ano, a SEED/PR publica o edital de concurso público para a função de pedagogo. O edital delineou um novo perfil para atuação do pedagogo escolar, se distanciando da fragmentação do trabalho do especialista e definindo a atuação do pedagogo generalista como previa as DCNs. Ressalta-se que no ano de 2004, as DCNs ainda não tinham sido promulgadas. O novo perfil do profissional requerido pela SEED/PR a partir de 2004, buscou atender as atuais demandas da formação do pedagogo num contexto de superação da fragmentação existente nos cursos de graduação em Pedagogia. No edital do concurso público de 2004, a SEED/PR apresenta a identificação de professor pedagogo: "professor pedagogo do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Lei Complementar no 103/2004, de 15/03/2004". (Edital 37/2004 – GS-SEED, p. 1).

No Estado do Paraná, existem poucos documentos que apontam e justificam este novo posicionamento em definir o pedagogo como "professor/pedagogo". Além dos editais dos concursos de 2004 e 2007, encontram-se documentos no *site* da SEED/PR que analisam a função do professor pedagogo: a) "Subsídios para elaboração do regimento escolar para escola pública" (PARANÁ, 2012) que descreve a função do professor pedagogo, seus direitos e deveres; b) "O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem" (PARANÁ,

[33] Neste período, a função pedagógica poderia ser exercida por qualquer profissional que atuasse na escola, sendo o mesmo indicado pela direção do estabelecimento de ensino, não havendo necessariamente a obrigatoriedade de formação específica em Pedagogia.

2009) e c) "O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo". (PARANÁ, 2010a).

> Enquanto na fábrica o trabalho fragmentado do modelo de produção taylorista exigia um rigoroso controle de tempos e ritmos marcados pelo supervisor de fábrica, na escola este mesmo perfil de trabalho era exigido e controlado pelo supervisor escolar. O modelo fabril acabou refletindo na escola a figura do pedagogo especialista, traduzido pela lógica do supervisor e orientador escolar. Esta visão dualizou não somente o papel do pedagogo como o próprio ensino e aprendizagem. Neste sentido, fragmentou a relação professor e aluno, "psicologizou" as relações e burocratizou os processos pedagógicos. (PARANÁ, 2009, p. 2).

Os documentos acima apontam a incompatibilidade das atuações específicas das funções do supervisor e orientador com o atual momento histórico e social, justificando, assim, a necessidade de atuação de um profissional generalista, executor de "atividades genéricas", expressão utilizada no Edital do concurso público de 2004.

> [...] cabe-nos questionar os que ainda agem e defendem a lógica tecnicista, na qual o supervisor controla o trabalho dos professores, em questões burocráticas e não de ensino e aprendizagem e o orientador recorre ao assistencialismo aos alunos e às famílias. [...]. Para além da função pedagógica de interlocução com o corpo docente para efetivação de uma prática pedagógica que cumpre com os pressupostos conceituais e práticos expostos no PPP (e PPC), há a função do pedagogo na gestão escolar. Ou seja, a função da Equipe Pedagógica encontra-se maximizada no processo educativo agindo em todos os espaços para a garantia da efetivação de um projeto de escola que cumpra com sua função política, pedagógica e social. (PARANÁ, 2010a, p. 8).

Os documentos apresentam a função do professor pedagogo como o mediador/articulador do trabalho coletivo da escola, ação que vem contribuir com o processo de construção de uma escola "tecida" a partir das bases de uma educação voltada para emancipação dos sujeitos e a formação humana integral. Como mediador do trabalho pedagógico, o professor/pedagogo, a partir de um trabalho integrado e articulado como os demais que compõem a escola, exerce sua função de forma compatível com as necessidades de democratização da escola pública, da garantia da qualidade do ensino/aprendizagem, da qualidade social da educação pública paranaense.

> O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade do processo. O conflito por isso está na base de toda a pedagogia. Percebe-se aqui o pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, articula a concepção de educação da escola, as relações políticas, sociais, culturais e históricas. (PARANÁ, 2010a, p. 8).

Dentre as funções[34] legalmente atribuídas ao professor/pedagogo no Estado do Paraná, este profissional está mergulhado em inúmeras tarefas além das especificadas nos documentos legais, o que lhe ocasiona a ausência de tempo para estudos, reflexões e construção de sua identidade política, profissional e epistemológica. Além da dificuldade em articular, promover e coordenar reuniões pedagógicas, grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e ao fazer do professor, elaborar propostas de intervenção na realidade da escolar, mediar a formação continuada dos profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação.

A falta de condições de trabalho, a falta de especificidade de sua função pelo excesso de atribuições na "acumulação" de responsabilidades, tem provocado uma crise de identidade. Com intuito de apresentar sua força de trabalho, como prestação de contas, este profissional faz escolhas. Muitas escolhas acabam ocasionando a "disfunção" do pedagogo, sendo caracterizado no interior das escolas como o "apagador de incêndio", o "faz tudo", o "inspetor de aluno", entre outras denominações. Em muitas situações o pedagogo se torna refém das circunstâncias que envolvem o processo educativo, principalmente, os que atuam na escola pública estadual. Segundo Zanlorenzi (2011, p. 14738):

> Um dos principais desafios é a grande quantidade de atribuições vinculadas à figura desse profissional que na prática, muitas vezes, o transformam em um profissional multitarefa, secundarizando o pedagógico em detrimento de ações pontuais que aparecem cotidianamente na escola.

O autor reforça que a secundarização do trabalho pedagógico tem sido um dos grandes problemas entre os pedagogos. A necessidade de responder a demandas imediatas do cotidiano escolar, muitas vezes, impede de participarem mais ativamente do planejamento de aulas dos professores ou de prestar orientações para o encaminhamento pedagógico das suas atividades. "O pedagogo não deve negligenciar atendimentos pontuais, mas também não deve abarcar para si todas as situações diárias que inviabilizem ou secundarizem sua atuação enquanto mediador da prática pedagógica". (Ibidem, p. 14738). Para minimizar estas situações, a comunidade escolar precisa se envolver e planejar ações para o enfretamento de situações-problema para que o pedagogo não tenha a sensação, como afirma Vasconcellos (2009, p. 85), de que "[...] são 'bombeiros' a apagar os diferentes focos de 'incêndio' na escola, e no final de dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante".

---

[34] Atribuições especificadas no Edital n. 10/2007 de seleção para o concurso público. Disponível em: < http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Para reverter esta situação problemática e complexa e dar conta do seu papel de organizador, articulador, mediador na/da formação continuada dos professores, o pedagogo, precisa constituir sua prática a partir dos subsídios necessários para uma atuação epistemológica, política e profissional. Estes subsídios estarão presentes na atuação do pedagogo a partir do momento que o mesmo construir sua prática educativa fundamentada num método que a embase. Para Morin (2003), o Método é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimento e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade.

O pedagogo não deve perder de vista sua identidade enquanto profissional, que é a de estudar as relações educacionais, fazendo com que o ato educativo possa ser convertido em uma aprendizagem significativa. Como defendido por Freire (1996, p. 23), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no "pensar para o fazer" e no "pensar sobre o fazer", ou seja, o trabalho do pedagogo deve construir-se e desenvolver-se "[...] na ação e na reflexão sobre a ação, em interação dialógica com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico", (GHEDIN, 2005, p. 142), em busca de condições para a superação, por meio da leitura e do diagnóstico mais sistematizado das situações concretas do cotidiano escolar que exigem do pedagogo encaminhamentos práticos.

Ao se tratar da função do pedagogo nas escolas públicas paranaenses, constata-se que existem diversos desafios que esse profissional terá que enfrentar (enfrenta) para desenvolver seu papel pedagógico. É importante considerar que o pedagogo, sozinho, não transforma a realidade. Por isso o envolvimento e a participação de todos, principalmente dos professores é fundamental para que o mesmo possa executar suas atividades de forma articulada, contribuindo para práticas efetivas de ensino e aprendizagem e, em contrapartida primar pela qualidade social da educação.

3.4 O PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O pedagogo é considerado um profissional que exerce o papel de liderança entre os professores e que tem como função contribuir para a criação do clima organizacional e para o desenvolvimento profissional dos professores. O pedagogo deve assumir o papel de mediador, articulador e condutor do processo de formação continuada do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da

escola. (GEGLIO, 2003).

Confirma-se, em sua atuação, uma relação entre pares, de trocas de informações e conhecimentos, de elaboração, aplicação e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas pedagógicas. Trata-se de uma prática que se estabelece no próprio ambiente de trabalho, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos docentes. Para compreender o papel do pedagogo, é preciso compreender a função social da escola, que segundo Freire (1986) é o espaço que se encontra a relação de dialogicidade, de problematização em torno do conhecimento, tornando-o significativo. Portanto,

> [...] a escola tem importante papel na socialização do conhecimento, processo este que deve ser desenvolvido em conjunto por educandos e educadores em sua tentativa de responder aos desafios de sua realidade e de lutar por uma sociedade igualitária. (PARANÁ, 2006, p. 37).

Entende-se, neste sentido, que o pedagogo é apontado como o profissional que reúne as condições necessárias para refletir junto aos professores os enfoques adotados na prática docente, confrontando-os com os postulados teóricos e o contexto sócio cultural dos educandos. Neste sentido, para Hagemeyer (2006, p. 37) é por meio da

> [...] interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento/conhecimento e realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação do profissional pedagogo/professor. O caráter mediador de articulação entre os dois pólos, o teórico e o prático, é realizado pelo caráter mediador do trabalho pedagógico.

Para que a escola seja sistematizadora de conhecimentos é fundamental que a mesma seja reconhecida como produtora de conhecimento, como local de descobertas e pesquisa em que transitam diferentes saberes. Vem a ser também o local privilegiado para desenvolver, junto aos seus profissionais, um ambiente coletivo, uma comunidade de aprendizagem, firmando-se assim pelo trabalho e aprendizagens coletivas que apontem para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, justa e fraterna. (IMBERNÓN, 2010).

Partindo da concepção da escola como comunidade de aprendizagem, "onde se produz conhecimento sobre educação" (ALARCÃO, 2011, p. 41), é que o trabalho do pedagogo como mediador no que diz respeito a formação continuada dos professores se constitui. Os professores esperam que a escola seja um espaço de formação continuada, almejam que se constitua num espaço de troca de experiências e de reflexão sobre a prática. Behrens (2000), afirma que não são pacotes, reformas e ingerências que transformam simplesmente a educação, mas "apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece

fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe". (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

Todavia, esse apoio não se resume a uma formação continuada que ofereça palestras, oficinas e cursos em momentos estanques e esporádicos, desfocados da realidade dos problemas da escola. A formação continuada é vista como uma formação que se prolonga por toda a vida, e fundamental num momento social e histórico em que a cada minuto são introduzidas novas tecnologias e novas linguagens; no qual os currículos são reelaborados; a estrutura da escola é alterada; as maneiras de ensinar e aprender são modificadas; as diversidades sociais e culturais se mostram mais evidentes e os valores e perspectivas por parte dos alunos se reconstroem. Imbernón (2010, p. 72) afirma que "contemporaneamente, o que tenho visto e vivido no meu contexto profissional é uma formação continuada de cima para baixo, padronizada, implementada por especialistas na qual se desconsidera o conhecimento que o professor amealhou na sua trajetória".

A formação continuada envolve uma complexidade de fatores, pois ela não se limita aos aspectos da formação inicial, mas sim a um contexto social no qual as práticas educativas se (re) constroem o que torna o momento, o espaço e as circunstâncias da formação continuada do professor muito mais amplos e diversificados. Para que a mesma não se detenha apenas na reflexão na ação, mas oportunize ao professor tornar-se um sujeito epistemologicamente autônomo, crítico, capaz de captar as distorções sociais e culturais de sua própria prática é preciso partir da ideia que:

> [...] as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada. (LIBÂNEO, 2002, p. 40).

Mizukami (2003, p. 74) concorda com Imbernón (2010) quando afirma que "as oportunidades adequadas de aprendizagem profissional – nas quais os professores possam vir a ter chance de investigar; experimentar, consultar, avaliar – devem estar incorporadas à organização de seu trabalho diário". Dentro desta perspectiva de formação continuada, mediar esta formação torna-se para o pedagogo um grande desafio, pois somente um projeto articulado que considere os anseios, as expectativas e as necessidades individuais e grupais dos professores, além das condições organizacionais e estruturais é que pode viabilizar resultados expressivos. Nesse processo de formação continuada o objetivo central não está em apenas construir novos conhecimentos e conceitos, mas muitas vezes torna-se necessário desconstruir conhecimentos e conceitos que se encontram enraizados de forma tácita no fazer pedagógico do professor e impedem seu desenvolvimento em busca de uma prática mais inovadora.

O desenvolvimento de processos de formação continuada nas escolas pelos pedagogos não é simples, mas é de suma importância ao dar suporte ao desenvolvimento coletivo e individual do professor a partir das condições instituídas no espaço/tempo da escola, considerando como ponto de partida os saberes e experiências dos professores e as problemáticas/emergências do seu cotidiano escolar. Lopes (1999, p. 209), concebe a ideia de mediação como "um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia".

Nesse sentido, ao apoiar-se em estratégias que envolvam e estimulem o acesso ao conhecimento, permitindo o desenvolvimento global do indivíduo integrando os vários níveis de conhecimento e ao explorar e refletir sobre tais implicações, o pedagogo passa a desempenhar ações que possibilitam modificações nessas ações, pois "os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber; não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos; não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos". (NÓVOA, 1992, p. 31).

Fusari (2008) defende que o trabalho ativo e intencional do pedagogo, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, que favorece o próprio repensar do pedagogo sobre a sua atuação. O professor e o pedagogo, conscientes de suas práticas, das teorias que embasam e das teorias que criam e desenvolvem ao resolver problemas diários, são profissionais inseridos no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações teóricas para as suas práticas.

O pedagogo, ao exercer a função de articulador, formador e transformador da realidade social da escola, torna-se o profissional mediador entre currículo e professores, entre o conhecimento e as necessidades de formação continuada, entre os alunos e as práticas pedagógicas, entre as necessidades do aluno do ensino médio noturno, as questões da contemporaneidade e o fazer do professor.

Placco e Souza (2008, p. 48), reforçam que:

> A impossibilidade de o pedagogo fazer a mediação dos diversos processos que se encadeiam na escola constitui-se como mais um elemento dificultador da implementação de relações e práticas de melhor qualidade, [...] podendo ser, também, uma das causas da aparente falta de avanço dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, falta mediação nas escolas.

Placco (2010), ao tratar da atuação do pedagogo em ações de mediação aborda a importância do trabalho coletivo como sendo uma ferramenta que ajuda na integração de todos

os profissionais, para que não sejam fragmentadas as ações, as práticas e o compromisso com a formação do aluno. A autora afirma que:

> Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. (PLACCO, 2010, p. 28).

O trabalho coletivo é construído pelos professores e mediado pelo pedagogo. É com esse trabalho coletivo, promovido pelo pedagogo, "que estaremos mais perto de ações de prevenção do que de ações de intervenção". (Ibidem, p. 31). De acordo com a autora, "o sujeito se constitui na relação com outros, em movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação" (Ibidem, p. 31), e o pedagogo deve fazer parte dessa mediação, oferecendo oportunidades para que a interação aconteça pautada no projeto coletivo; caso contrário, sua atuação ficará restrita a cuidar de problemas rotineiros e afastar-se do desenvolvimento do grupo e também do próprio desenvolvimento.

Pinto (2011, p. 153), afirma que "a atuação do pedagogo junto aos professores só faz sentido, se não perder de vista seu fim último, a melhoria da aprendizagem dos alunos". Assim, a mediação realizada pelo pedagogo, tem como objetivo final a melhoria das práticas docentes e consequentemente a qualidade do processo ensino e aprendizagem. Não existem modelos de trabalho coletivo, pois cada sujeito é único e cada um participa com sua forma de ser e contribuir. Assim, "toda a ação/atuação/apreensão no mundo físico e social, provem de uma mediação, ou seja, na interação com o outro, através de significados atribuídos pela humanidade". (FREITAS, 2012, p. 130).

Libâneo (2004, p. 33) afirma que "a cultura da escola é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir". Dentro da perspectiva de que o pedagogo é aquele que domina os processos de ensino, aprendizagem e formação humana, este profissional deve constantemente trazer e procurar elementos para o estudo, a pesquisa e a reflexão junto com os professores sobre questões que decorrem da aprendizagem dos alunos e como apoio ao trabalho docente. (SILVA, S. C., 2016).

Autores como Garcia (1995) e Imbernón (2009) consideram o professor como principal ator no processo de formação continuada, bem como argumentam sobre a necessidade do mútuo auxílio entre os professores para a realização da formação centrada na escola, ou mesmo a presença de um "assessor", ou um "tutor", "mentor" ou "gestor" de formação continuada dos professores. Geglio (2006) e Placco, Almeida e Souza (2011) reiteram que esse

papel deve ser assumido pelo pedagogo. A prática da formação continuada do professor centrada na escola, com referência à ajuda mútua entre eles ou com a presença de um profissional que faz a mediação dessa prática, é realidade em vários países, como revelam García (1995) e Imbernón (2009; 2010).

Analisar as atribuições deste profissional pedagogo, especialmente no que se refere à dimensão formativa, significa tentar situá-las e entendê-las na complexidade do dia a dia das escolas. No seu fazer pedagógico, este profissional revela suas identificações e não identificações com as expectativas expressas pelos participantes da escola e responde, ou não, às necessidades de formação continuada expressas no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. No Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação continuada de professores é tema recorrente trazendo significativa compreensão quanto às atribuições e constituição identitária do pedagogo.

O papel do pedagogo como formador/mediador precisa estar "de acordo com o projeto político-pedagógico da escola e, ao mesmo tempo, ter uma ação articuladora e transformadora, promovendo o trabalho coletivo e estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação". (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 73). De acordo com as autoras, o pedagogo perde sua autonomia no processo de formação continuada de professores quando assume um papel de executor de decisões de instâncias superiores que são impostas às escolas.

O trabalho de mediador da formação continuada dos professores por parte do pedagogo, é complexo e essencial, porque busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

O excesso de atribuições por parte da legislação, do diretor, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e dos pais, interfere diretamente na construção de uma identidade profissional do pedagogo. Isto pode levá-lo a uma ambiguidade entre "o que ele considera serem suas funções, as dimensões históricas da profissão, sua história pessoal e de formação, suas condições de trabalho, e seu discurso em relação à profissão se constitui ainda mais um elemento a ser considerado, nesse contexto constitutivo de sua identidade profissional". (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 11). Os impasses e contradições do trabalho do pedagogo como mediador da formação continuada dos professores fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa e foram tratados no capítulo a seguir.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Optou-se pela pesquisa aplicada sob a abordagem qualitativa, uma vez que quando se trata da área da Educação e, especificamente, da formação continuada de professores, este tipo de pesquisa é o que mais se aproxima do que se pretende pesquisar, pois "as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. [...] Explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente". (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69 e 73). Ao optar pela pesquisa qualitativa, o pesquisador "pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados". (Ibidem, p. 165).

Para dar maior embasamento teórico à pesquisa, realizou-se também uma revisão de literatura que trata da formação continuada de professores e do papel do pedagogo na escola básica, apresentada nos Capítulos II e III, uma vez que "ajuda a enfocar mais diretamente e a melhorar, se for o caso, o problema de pesquisa" (Ibidem, p. 27), além de análise documental, questionário e entrevistas semi estruturadas com professores e pedagogos (gravação de áudio).

Para responder a estes questionamentos realizou-se um levantamento de dados por meio de questionários[35] formatados em *Google docs* e enviados via *e-mail* aos participantes (APÊNDICES 8 E 9). Os participantes da pesquisa foram os professores de língua portuguesa, matemática[36] e pedagogos que atuam nos colégios estaduais de São José dos Pinhais no período noturno. A investigação foi desenvolvida entre os meses de maio de 2017 a dezembro de 2017, após aprovação pelo Comitê de Ética[37], pois conforme afirma Marconi e Lakatos (2009, p. 167) a coleta de dados é a "etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos".

Dando continuidade à metodologia da pesquisa qualitativa e devido à necessidade de maiores reflexões e aprofundamento sobre o objeto de estudo desta pesquisa, realizou-se a aplicação da técnica de entrevista. A entrevista é definida por Gil (2008, p. 109) como a técnica em que "o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação". É uma forma de interação social

[35] Foram formulados e enviados dois questionários específicos – um para os professores e outro para os pedagogos.
[36] Foram selecionados os professores de língua portuguesa e matemática por serem disciplinas com maior carga horária na matriz curricular do ensino médio e por serem áreas do conhecimento que são avaliadas e discutidas em índices federais e estaduais – SAEB, IDEB, PISA, entre outros.
[37] A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/SD da Universidade Federal do Paraná – Setor de Saúde e aprovada em 25/05/2017. **CAAE:** 66997317.4.0000.0102 **Número do Parecer:** 2.077.714.

e diálogo assimétrico, onde "uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação".

Trata-se de um procedimento utilizado na investigação social e na coleta de dados, para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2009). A entrevista enquanto técnica "consiste no desenvolvimento de precisão. Focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação". (Ibidem, p. 92).

Os referidos autores (Ibidem, p. 197) caracterizam a entrevista como:

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico no tratamento de um problema social.

Optou-se em realizar a entrevista semi-estruturada utilizando-se como instrumento um roteiro pré-estabelecido com base nos dados coletados e analisados anteriormente – os questionários. O *protocolo* ou *guia de entrevista* constitui o conjunto de perguntas que "orientam o pesquisador durante a entrevista, principalmente nas entrevistas semi-estruturadas", pois a pesquisa precisa seguir "um plano relacionado aos objetivos estabelecidos pelo pesquisador". (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

Para tanto, planejou-se a entrevista de forma que as perguntas fossem diferentes das apresentadas nos questionários. O *protocolo* ou *guia de entrevista* (APÊNDICES 10 E 11) serviu como roteiro flexível e foi se auto-organizando conforme os participantes foram respondendo às questões e as interações foram acontecendo, pois de acordo com Flick (2009, p. 106) "[...] o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas".

Utilizou-se como critérios para a seleção dos participantes os professores e pedagogos que trouxeram contribuições e apresentaram respostas que atenderam e responderam aos objetivos de pesquisa. Participaram das entrevistas 8 professores e 5 pedagogos, os quais já haviam respondido aos questionários anteriormente.

As entrevistas foram agendadas pela pesquisadora, pessoalmente ou por meio eletrônico, com os professores e pedagogos participantes da pesquisa, sendo as mesmas realizadas nas escolas onde trabalham. Os relatos foram gravados em áudio, usando-se o celular e, posteriormente, transcritos pela pesquisadora. Para tratamento e análise dos dados utilizou-se a metodologia da análise do conteúdo de Bardin (2016), seguindo os mesmos passos e técnicas utilizados na análise dos questionários.

Pode-se perceber um aprofundamento do conteúdo das respostas dos professores e pedagogos participantes das entrevistas com relação às respostas dos questionários, o que levou a pesquisadora à percepção de que a técnica de entrevista semi-estruturada possibilitou-a a inferir questionamentos particulares e específicos, esclarecer dúvidas e/ou lacunas referentes às reflexões feitas pelos professores participantes no momento em que elaboravam seus argumentos e análises, levando-os a arguirem com maior qualidade sobre o objeto de investigação em questão.

Como os participantes das entrevistas foram os mesmos selecionados para as análises dos questionários, foram utilizados os mesmos códigos de identificação utilizados anteriormente. (Ver APÊNDICES 4 e 6 quadros 4 e 14).

Os professores e pedagogos foram convidados a participar de livre e espontânea vontade da pesquisa. Eles/as foram informados dos objetivos da investigação e assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 12).

Após a coleta de dados há a necessidade de "trabalhar" os dados coletados, a fim de que pudessem ser "elaborados e classificados de forma sistemática" (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 168), partindo da exploração e da manipulação dos mesmos, da seleção das respostas e do estabelecimento de categorias que devem ser analisadas à luz da teoria. No item a seguir discorre-se sobre a metodologia da análise dos dados, bem como a apresentação dos mesmos.

Após a coleta de dados, foi necessário analisar e interpretar os dados coletados, propondo-se a buscar subsídios que refutem ou reafirmem o problema de pesquisa, conforme afirma Gil (2008, p. 168) "a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação".

> Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos [...]. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 170).

Para analisar os dados coletados utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), definida pela autora como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". (Ibidem, p. 44). Não se trata de uma mera descrição das características das mensagens, pois esta delimitação "contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores" (FRANCO, 2012, p. 27), mas sim quando "direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista". (Ibidem, p. 27).

Realizou-se uma pré-análise dos dados coletados utilizando a leitura flutuante (BARDIN, 2016), com o objetivo de definir quais informações dos documentos seriam consideradas na análise dos dados para que a mesma ficasse clara e objetiva. Logo após a pré-análise, realizou-se a exploração do material, buscando identificar os pontos de convergências e divergências entre as respostas dos questionários e, numa terceira etapa, realizou-se o tratamento do material.

O tratamento do material ocorreu pautado pela inferência e a interpretação. A inferência é a etapa intermediária entre a descrição dos dados e a interpretação, e é o objetivo principal da análise de conteúdo, pois é a inferência que "confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. [...] o vínculo entre eles é representado por alguma teoria". (FRANCO, 2012, p. 32).

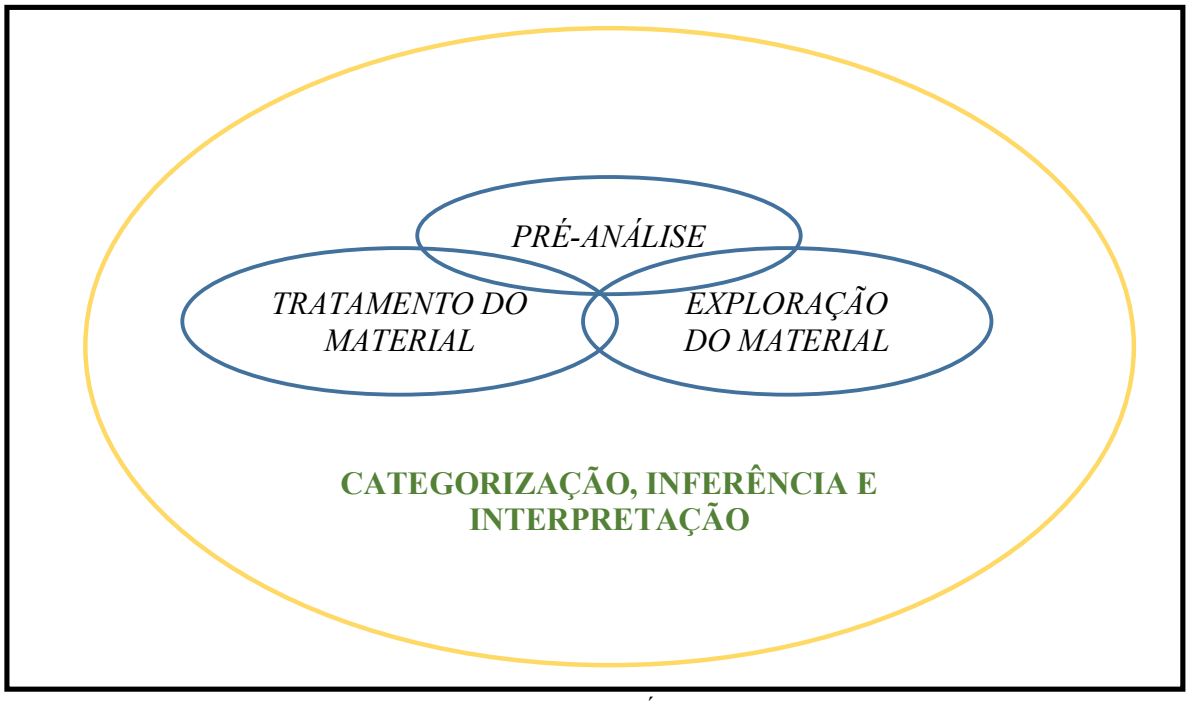
A interpretação dos dados é definida por Marconi e Lakatos (2009) como uma "atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos" (p. 170), sendo de grande importância situar o material coletado no contexto geral da pesquisa e dos seus objetivos, pois é a eficácia "da análise e da interpretação que determinará o valor da pesquisa". (Ibidem, p. 171). Para Flick (2009), a interpretação dos dados é o centro da pesquisa qualitativa, cuja função é desenvolver a teoria, servindo de decisão sobre quais dados serão trabalhados.

Portanto, tanto a inferência quanto a interpretação, são fundamentais na análise de conteúdo para dar sustentação teórica aos dados coletados e analisados e, para que os mesmos tragam respostas fundamentadas teoricamente para o problema de pesquisa e possibilidades de constituir novos conhecimentos ou a constatação de conhecimentos já estabelecidos.

As categorias emergiram das análises das respostas dos questionários, pois de acordo com FRANCO (2012, p. 63) "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos". As categorias foram criadas à medida que surgiram nas respostas dos participantes, para depois serem interpretadas com base nas teorias, ou seja, "o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes "falas", diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escolar, de indivíduo, etc." (Ibidem, p. 66).

A FIGURA 1 representa os passos descritos acima para a análise dos dados utilizando o método da análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DOS PASSOS DA ANÁLISE DE DADOS DE ACORDO COM O MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 2016).



Elaborado pela Autora em colaboração com o orientador, SÁ (2018), com base na metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Após a leitura das respostas das questões elaborou-se um *corpus*[38] de respostas para cada pergunta. As respostas foram identificadas pelo código de identificação referente a cada participante. O objetivo foi criar codificação das respostas, ou seja, "tratar o material" que de acordo com Bardin (2016, p. 133) é:

> [...] a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e numeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão.

Estes procedimentos foram fundamentais como base para posterior elaboração das categorias e, para que, consequentemente, se pudesse proceder a análise, a inferência e a interpretação dos dados. A pesquisadora trabalhou com o *tema*[39] enquanto unidade de registro, no qual buscou o significado e o sentido das respostas apresentadas.

[38] O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras. (FRANCO, 2012, p. 54).
[39] O *tema* é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2016, p. 135).

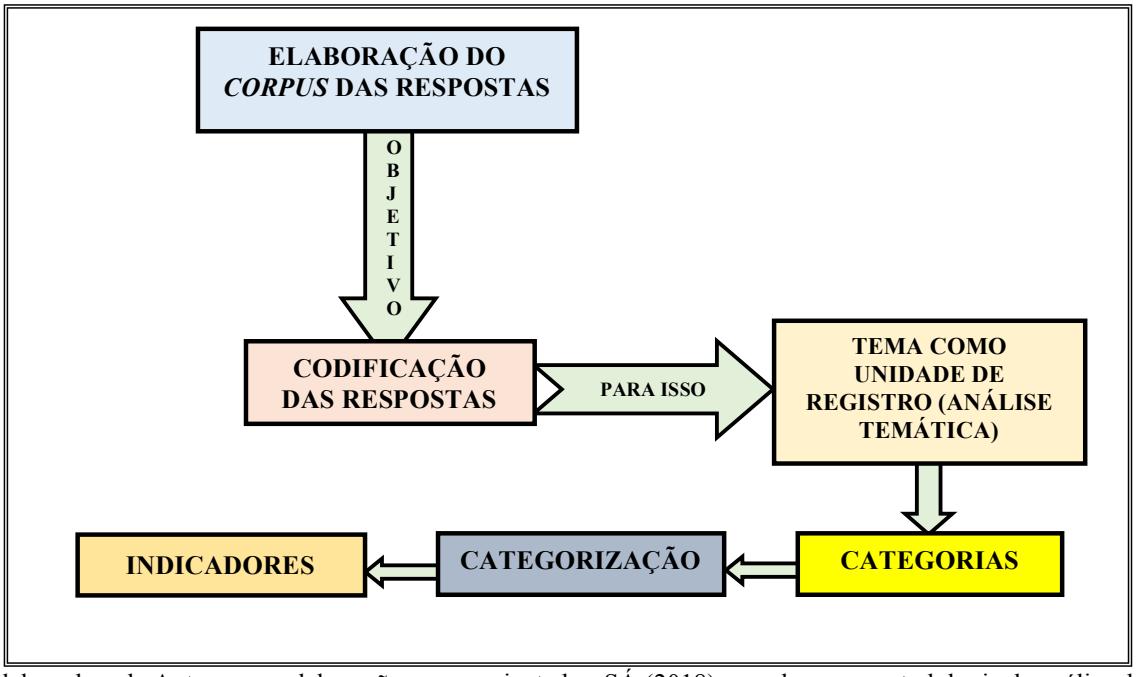
Após a análise temática das respostas dos professores e pedagogos participantes, estas passaram a se constituir como *indicadores* para a próxima tarefa que foi a *categorização*. A categorização "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". (BARDIN, 2016, p. 147). A partir da categorização criaram-se categorias, que são:

> [...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (Ibidem, p. 147).

Para isso, pelo fato de ter utilizado o tema enquanto unidade de registro, buscou-se o significado e o sentido das afirmações clarificadoras e, com base no referencial teórico acerca do objeto de estudo classificou-se as categorias, com base nos indicadores e no referencial teórico que baliza o objeto de estudo.

A figura 2 apresenta a síntese dos passos para a análise e interpretação dos dados dos questionários dos professores e pedagogos participantes da pesquisa.

FIGURA 2 – SÍNTESE DOS PASSOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS PARTICIPANTES



Elaborado pela Autora em colaboração com o orientador, SÁ (2018), com base na metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como a pesquisa teve como objeto de estudo dois profissionais da educação ao mesmo tempo complementares e distintos, utilizou-se para a pesquisa dois questionários diferentes[40], a análise dos dados se deu de forma separada para maior entendimento por parte do leitor.

No município de São José dos Pinhais há um total de 28 escolas públicas estaduais. Destas 28 escolas, 27 escolas ofertam o ensino médio e destas, 21 escolas ofertam ensino médio noturno. A pesquisa foi desenvolvida nas 21 escolas públicas de Ensino Médio noturno do município de São José dos Pinhais com professores de Língua Portuguesa, de Matemática e com os respectivos pedagogos que atuam nestas escolas.

A percepção da problemática existente entre o modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora, as necessidades e anseios relacionados à formação continuada dos professores do ensino médio noturno e o conflito com relação ao papel do pedagogo enquanto organizador/mediador deste processo de formação foram fundamentais para a delimitação do objeto de pesquisa. Portanto, o critério de seleção adotado para a escolha das escolas partiu da experiência profissional da pesquisadora que atua há 13 anos como pedagoga no ensino médio noturno e com isso percebeu a necessidade de discutir o modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores das escolas públicas estaduais, em especial aos professores do ensino médio noturno.

Com relação aos professores, para a investigação, adotou-se como critério de seleção, as disciplinas de língua portuguesa e matemática por serem áreas do conhecimento que são mapeadas pelos índices federais e estaduais, além de serem as disciplinas com maior número de aulas na matriz curricular das escolas públicas de ensino médio. Do total de 65 professores que atuam nas 21 escolas públicas estaduais de ensino médio noturno há 34 professores de língua portuguesa e 31 professores de matemática.

Foram enviados 65 questionários aos professores participantes. Retornaram 25 questionários, ou seja, 38% do total. Do total dos 25 questionários respondidos pelos professores, 13 foram respondidos pelos professores de matemática e 12 respondidos pelos

[40] As diferenças entre os dois questionários estão nos objetivos das questões propostas para a investigação e levantamento dos dados. As questões apresentadas a seguir constam no questionário dos professores mas não constam no questionário dos pedagogos: a) A questão 1 que está relacionada a disciplina de atuação; b) A questão 9 que aborda se os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora têm contribuído para a prática pedagógica dos professores; c) A questão 10 que trata das estratégias didáticas utilizadas nos cursos de formação continuada promovidos pela mantenedora e as concepções teóricas abordadas e se as mesmas têm levado em consideração as experiências dos professores em sala de aula. As demais questões que não estão citadas aqui constam nos dois questionários.

professores de língua portuguesa. Dos 24 questionários respondidos somente 8 mostraram consistências e contribuições nas respostas que, ao serem analisadas, constatou-se que as mesmas respondiam aos objetivos propostos na pesquisa. Por essa razão optou-se por excluir os demais. Portanto, foram selecionados para esta análise 8 questionários dos professores (4 de professores de matemática e 4 de professores de língua portuguesa).

Os participantes foram nomeados com códigos de identificação. Suas respostas foram sinalizadas com os códigos correspondentes conforme descrito no quadro abaixo.

A seguir, o QUADRO 5 apresenta a caracterização dos professores participantes.

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Código de identificação	Disciplina de atuação	Tempo de trabalho como professor	Gênero	Forma de contratação	Nível de escolarização
PF1	Matemática	4 anos	feminino	contrato temporário	Especialização Lato Sensu
PF2	Matemática	+ de 10 anos	masculino	concurso público	Especialização Lato Sensu
PF3	Matemática	+ de 10 anos	masculino	concurso público	Mestrado
PF4	Matemática	+ de 10 anos	masculino	concurso público	Especialização Lato Sensu
PF5	L. portuguesa[41]	+ de 10 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu
PF6	L. portuguesa	6 anos	feminino	concurso público	Mestrado
PF7	L. portuguesa	5 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu
PF8	L. portuguesa	+ de 10 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. Elaborado com base nas respostas dos professores participantes (2018).

No QUADRO 5 foi possível verificar que dos 8 professores participantes da pesquisa apenas 2 professores não pertencem ao quadro próprio do magistério, tendo como forma de contratação o sistema PSS – Processo Seletivo Simplificado[42]. O tempo de exercício profissional compreende de 4 a mais de 10 anos, o que atesta um bom tempo de experiência no magistério.

A formação continuada ocorre em vários períodos durante o ano letivo, conforme estabelecido na Deliberação n. 02/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o que leva a constatar que o professor, com este tempo de atuação no magistério, participou de mais de um momento de formação continuada ofertada pela mantenedora.

[41] Língua portuguesa.
[42] Processo Seletivo Simplificado – PSS, é uma forma de contrato de trabalho temporário adotada pelo Governo Estadual do Paraná para suprir a falta de professores do quadro próprio ou concursados.

A organização do calendário escolar obedece às determinações da Deliberação n. 02/2002 estabelecendo: a) semana pedagógica: 02 dias no início do ano letivo e 02 dias no início do segundo semestre do ano letivo; b) planejamento: 03 dias ao longo do ano letivo; c) formação continuada: 02 dias distribuídos ao longo do ano letivo; d) formação disciplinar: 01 dia a ser definido pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) em conjunto com o Departamento de Educação Básica – Superintendência da Educação (DEB/SUED).

Conforme apresentado no QUADRO 5 do total de 8 professores, 2 professores possuem pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e os demais possuem especialização *Lato Sensu*.

Como o objeto de pesquisa envolve o pedagogo como mediador da formação continuada dos professores, selecionou-se os pedagogos que atuam nas 21 escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio noturno, totalizando 34 pedagogos.

Foram enviados aos pedagogos das escolas 34 questionários e retornaram 17 respondidos, ou seja, 50% do total. Dos 17 questionários respondidos somente 5 mostraram consistências e contribuições nas respostas que, ao serem analisadas, constatou-se que as mesmas respondiam aos objetivos propostos na pesquisa. Por essa razão optou-se por excluir os demais. Portanto, foram selecionados para esta análise 5 questionários.

Os participantes foram nomeados com códigos de identificação, sendo assim, suas respostas foram sinalizadas com os códigos correspondentes conforme descrito no QUADRO 13 abaixo. O QUADRO 6 apresenta a caracterização dos pedagogos participantes.

QUADRO 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES

Código de identificação	Tempo de trabalho como pedagogo/pedagoga	Gênero	Forma de contratação	Nível de escolarização
P1	+ de 5 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu
P2	4 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu
P3	9 anos	masculino	concurso público	Especialização Lato Sensu
P4	7 anos	masculino	concurso público	Especialização Lato Sensu
P5	+ de 5 anos	feminino	concurso público	Especialização Lato Sensu

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. Elaborado com base nas respostas dos participantes (2018).

Verificou-se que os 5 pedagogos participantes da pesquisa pertencem ao quadro próprio do magistério, tendo como forma de contratação o concurso público e todos os pedagogos possuem especialização *Lato Sensu*.

O tempo de exercício profissional compreende de 4 a 9 anos, o que atesta um bom tempo de experiência na função pedagógica, podendo assim, se estabelecer parâmetros entre a prática de sua função e o que estabelecem os documentos oficiais como função do pedagogo no Estado do Paraná. O Estado do Paraná, por meio da SEED, estabelece na Lei complementar n. 103/2004 (PARANÁ, 2004) que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação as atribuições do pedagogo em relação à formação continuada dos professores:

> [...] promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula [...]. (PARANÁ, 2007, p. 2).

De acordo com o QUADRO 6 acima a caracterização dos pedagogos participantes baseou-se nos dados coletados das questões de número 1 a 5 do questionário dos pedagogos (APÊNDICE 9).

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

4.2.1 O que pensam e dizem os professores – análise dos questionários

O questionário enviado aos professores participantes da pesquisa (APÊNDICE 8) continha 13 questões. Tendo em vista que a caracterização dos participantes se baseou nos dados coletados e analisados das questões 1 a 6 do questionário, as análises que seguem correspondem às questões de 7 até a 13.

O QUADRO 4 (APÊNDICE 4) apresenta a análise temática das respostas dos participantes. As respostas estão relacionadas ao código de identificação de cada professor participante.

Para análise do questionário foram elaborados quadros (APÊNDICE 5) que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores (respostas). Os quadros apresentados, contem 3 indicadores (respostas) que foram utilizadas como exemplos para a criação das categorias e o total de respostas para cada categoria. A soma total de respostas de cada categoria criada corresponde à quantidade de incidências[43] que a resposta teve.

Das análises das repostas dos professores participantes emergiram sete categorias: *a) atualização de conhecimentos; b) enfoque pedagógico; c) prática pedagógica; d) saberes docentes; e) papel do pedagogo; f) concepção de formação continuada; g) mediação do pedagogo.*

A seguir apresenta-se a interpretação dos dados dos questionários dos professores e as respectivas categorias:

4.2.1.1 Atualização de conhecimentos

Com o objetivo de levantar quais as expectativas e concepções que os professores tem sobre a formação continuada, os professores participantes foram questionados se achavam necessário que existam cursos de formação continuada?

Ao analisar as respostas dos participantes, foi possível verificar que 8 professores participantes responderam "sim" à pergunta sobre a necessidade de formação continuada aos professores. (APÊNDICE 5 - QUADRO 7)

Com base nas respostas, foi possível constatar que os professores acreditam que a formação continuada faz parte do seu desenvolvimento profissional, Imbernón (2010, p. 115) define formação continuada como "toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício".

A formação continuada é uma possibilidade de o professor confrontar novas teorias com a sua prática educativa, apropriando-se de novos conhecimentos ou reelaborando os já adquiridos, além de ser um espaço apropriado para troca de experiências entre os docentes, de modo a contribuir para uma reconfiguração da prática e para o desenvolvimento profissional.

Para maior aprofundamento das respostas da questão anterior perguntou-se também aos professores por que acham necessário que existam cursos de formação continuada? A

[43] Incidências correspondem ao número de vezes que a palavra ou sentença aparece nas respostas analisadas nos questionários, ou seja, é uma qualidade ou caráter atribuído à frequência ou quantidade com que algo ocorre.

resposta que teve maior incidência foi que a formação continuada possibilita a atualização dos conhecimentos adquiridos, com um total de 5 incidências. (APÊNDICE 5 - QUADRO 8).

Foi possível verificar que: dos 8 professores participantes da pesquisa, 5 deles mencionaram que a formação continuada é uma possibilidade de atualizar conhecimentos, os quais envolvem os saberes da docência[44], sociedade, cultura, tecnologia, ciência, mídias digitais, entre outros. A formação inicial não consegue envolver a gama de conhecimentos científicos e sociais que se atualizam constantemente.

Imbernón (2010) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática, onde a necessidade de formação continuada se constitui numa possibilidade de atualizar os conhecimentos já adquiridos como também construir novos conhecimentos a fim de significar teoricamente a prática do professor.

Uma das exigências do século XXI para o professor é a formação permanente. Um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando, com certeza está preocupado em não apenas ensinar ou transmitir conteúdos, mas em ser capaz de implementar mudanças no seu meio, autoavaliar de forma crítica e reflexiva o seu trabalho e acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

As DCNEM (2012) determinam o redimensionamento curricular para as escolas de ensino médio, configurando-se em novos desafios para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir do surgimento de novas necessidades formativas para que possam materializar uma prática pedagógica inovadora, promovendo uma nova cultura de ensino que potencializem as mudanças necessárias.

Nesta perspectiva é preciso preparar o aluno para a inserção numa sociedade cada vez mais complexa, deixando-o preparado para atuar de modo inovador, ético, proativo e transformador. As Diretrizes apresentam pressupostos afinados à proposta do ensino médio integrado e ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Reforçam as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico e o compromisso de sucesso com os jovens estudantes.

O professor precisa dominar estes princípios, apropriando-os desde a sua formação inicial para que possa, ao longo do seu desenvolvimento profissional, ir (re)elaborando as estratégias de ensino com vistas à superação do ensino compartimentalizado destinado a maioria dos jovens estudantes do ensino médio.

---

[44] Saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2005).

> Desse modo, parece-nos que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas nos desafios, pelas questões que suscitam, a colocá-lo no plano epistemológico. Nesses termos, as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que a orienta e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio. (RAMOS, 2011 p. 23).

Para tanto, o professor precisa estar adequadamente formado teórica e metodologicamente; conhecer práticas pedagógicas contextualizadas e instrumentos para um trabalho pedagógico de qualidade; compreender criticamente as "metodologias" de ensino; estar conectado com o mundo digital e com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), pois conforme afirmam Sá e Endlich (2014, p. 65):

> A escola na contemporaneidade é instada a desenvolver seu histórico papel de formação das novas gerações, articulando-se de alguma forma com as novas formas de produção e distribuição da informação e do conhecimento.

O papel do professor na escola contemporânea mudou completamente, mas continua essencial. É o responsável por mediar o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e o conhecimento.

4.2.1.2 Enfoque pedagógico

Com o objetivo de investigar como os professores percebem os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora com relação a sua efetividade, além de verificar quais as inferências que os professores participantes têm com relação ao "modelo" dos cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora, os participantes foram indagados sobre como caracterizam os cursos de formação continuada ofertados?

Verificou-se que 5 professores participantes responderam que são "pouco interessantes", 2 professores responderam que são "ruins" e 1 professor caracteriza os cursos ofertados pela mantenedora como "bons". A resposta com maior incidência foi "pouco interessantes" com 5 citações.

Como um dos objetivos desta questão é verificar as inferências dos professores com relação ao modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora, a pesquisadora solicitou que os participantes fizessem comentários a respeito de sua resposta. Com relação aos comentários realizados pelos professores para as respostas da questão, dos 8 professores participantes, 7 caracterizaram os cursos de formação ofertados pela mantenedora como "pouco

interessantes" ou "ruins", destes 7, apenas 3 justificaram suas respostas. O professor que caracterizou os cursos de formação ofertados pela mantenedora como "bons" não justificou sua resposta.

Se todos os participantes tivessem justificado suas respostas, ter-se-ia um material mais "rico" para efetuar as análises. Esta é uma questão que mereceu maior investigação por parte da pesquisadora. Por isso, realizou-se, durante a entrevista, uma nova indagação relacionada a caracterização dos cursos como "pouco interessantes", "ruins" ou "bons".

O professor participante que caracterizou os cursos de formação continuada como "bons" alegou que mesmo que não atende totalmente às suas expectativas "sempre aprendemos algo, mesmo que não seja em nossa área. As discussões sempre trazem novos conhecimentos".

Os professores participantes que caracterizaram os cursos como "pouco interessantes" ou "ruins", justificaram suas respostas devido ao fato dos mesmos apresentarem sempre a mesma dinâmica, não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Para haver avanços nas práticas e nas propostas de formação continuada faz-se necessário a superação dos modelos fragmentados e estanques de formação continuada – rotulada como sendo pouco eficaz. Esses pacotes e discursos tendem a servir de referência para se pensar estratégias de organização de uma lógica formativa que atenda a diversidade na sua singularidade e também na sua generalidade. Conforme afirma Imbernón, (2010, p. 71) "os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição escolar, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho".

Ao se analisar os dados, verifica-se que 7 participantes caracterizam os cursos de formação continuada ofertados pela SEED/PR como ineficientes. Esta caracterização de ineficiência dos cursos ofertados pela mantenedora aparece também nos comentários dos 3 participantes que justificaram suas respostas. (APÊNDICE 5 – QUADRO 8).

Verificou-se que os 3 professores que justificaram as respostas a esta questão, sinalizam que os cursos ofertados pela mantenedora não atendem às expectativas ou necessidades pedagógicas dos professores, por utilizarem referenciais teóricos e metodológicos desatualizados, sem uma proposta de formação com objetivos claros e com temas que não vão ao encontro das necessidades de formação da escola.

De acordo com os participantes, a formação continuada ofertada pela mantenedora tem um caráter formativo homogêneo, pensada por "especialistas" que estão longe do contexto da escola e os objetivos propostos estão aquém de suas necessidades de formação continuada.

Segundo Nóvoa (2009, p. 19), "[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão", pois para ele, "não haverá nenhuma mudança significativa se a

“comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

Ser professor na contemporaneidade implica um esforço de aprendizagem e melhoria constantes, e com isso a dinâmica de formação continuada passa a ser entendida mais como um direito e menos como uma imposição. Sendo assim, “a formação continuada, então, reveste-se de uma permanente necessidade para o desenvolvimento profissional docente [...]”. (SÁ; ENDLICH, 2014, p. 66).

4.2.1.3 Prática pedagógica

Para caracterizar a contribuição dos cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora no intuito de que ocorram mudanças na prática pedagógica dos professores, os participantes foram indagados se os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora têm contribuído para a sua prática pedagógica?

Contatou-se que 5 professores responderam que “não” e 3 professores responderam que “sim”.

Verificou-se que os 5 professores que responderam “não” justificaram que os mesmos não contribuem para a prática pedagógica por serem dissociados das práticas e do cotidiano escolar e apresentam temas repetitivos. Os 3 professores que responderam “sim”, justificaram que os cursos contribuem para a prática pedagógica porque possibilitam a troca com outros profissionais.

De acordo com os resultados apresentados sobre a questão 9 e a descrição das justificativas das respostas desta mesma questão no QUADRO 9 (APÊNDICE 5), verificou-se que os professores participantes acreditam que uma formação continuada voltada para a relação teoria/prática contribuiria para mudanças em seu fazer pedagógico, conforme afirma (PRYJMA, 2009, p. 77):

> [...] profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do professor e rever e reanalisar as suas práticas deve ser uma condição primordial para acompanhar essa nova configuração social, para que a escola atenda a essas novas necessidades do mundo do trabalho.

Entender esta relação teoria/prática vai além de traduzir teoria em ações práticas em sala de aula, “em que a prática é considerada como uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas” (IMBERNÓN, 2011, p. 53), mas uma possibilidade de ressignificar a prática a luz de pressupostos teóricos.

> A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisitá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (Ibidem, p. 61).

Corroborando com Imbernón (2010), Freire (1996, p. 24), destaca que a "reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". Ou seja, conhecer novas teorias faz parte do processo de (re) construção profissional, mas teorias por si só não bastam. A prática pedagógica pressupõe uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se tecidas, imbricadas e somente a partir de um processo de abstração podemos separá-las.

> A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Para Alarcão (2005), o professor deve ser um *prático* e um *teórico* da sua prática. Nesse sentido, "a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade". (Ibidem, 2005, p. 82-83).

Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia, com suas experiências, podendo ser esta uma possibilidade de tornar os cursos de formação continuada mais interessantes ou produtivos.

4.2.1.4 Saberes docentes

Para caracterizar os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora com relação ao diálogo epistemológico entre a teoria e a prática dos professores, os participantes da pesquisa foram indagados se as estratégias didáticas utilizadas nos cursos de formação continuada e as concepções teóricas abordadas tem levado em consideração as suas experiências em sala de aula?

Verificou-se que 6 professores responderam que "não" tem levado em conta suas experiências e 2 professores responderam que "sim".

As justificativas apresentadas pelos participantes que responderam “não” foram que os conteúdos (temas) são irrelevantes e fora do contexto de sala de aula e da escola; processo mecânico de leitura; as respostas a questões e discussões sem aprofundamento teórico; além de um participante (PF4) citar o fato de que nestes momentos de formação há a apresentação de vídeos institucionais que são, na sua visão, de caráter político e administrativo. Caracterizaram também como um trabalho repetitivo e de caráter estatístico que não reflete a realidade da escola. (APÊNDICE 5 – QUADRO 10).

De acordo com as análises das respostas dos participantes, a formação continuada deve partir do levantamento das necessidades de formação continuada dos professores e da realidade das escolas, para assim, ter sentido e significado para eles. Levar em conta as experiências dos professores para assim pensar um modelo de formação continuada que vá ao encontro dos anseios dos professores é o que afirma Pimenta (2005, p. 20) quando define que: “os saberes das experiências são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

A autora identifica três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos,* aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Enquanto os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes, o saber da experiência resulta de escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. Compreender a prática docente, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber docente” no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser. (PIMENTA, 2005).

Nóvoa (1992, p. 29) afirma que a formação continuada acontece ao longo da vida do professor, por isso esta formação deve ser vista “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas”. Imbernón (2009) afirma que a formação continuada deve incidir nas situações problemáticas dos professores; deve desenvolver a colaboração entres os professores; deve potencializar a identidade docente; deve criar comunidades formativas;

deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade e, por fim, deve ter em conta o desenvolvimento emocional e atitudinal do professor.

Os 2 participantes que responderam "sim" justificaram que possibilitam momentos de trocas de experiências e novos aprendizados. Ressalta-se aqui a convergência entre as respostas das questões 9 e 10 do participante PF2 no que diz respeito à troca de experiências entre os professores; porém na questão 8 ele caracteriza os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora como "pouco interessantes", mas não respondeu à justificativa a esta resposta o que leva a verificar que mesmo sendo pouco interessante os cursos tem contribuído para seu desenvolvimento profissional uma vez que possibilita a troca de experiências com outros professores e/ou outros profissionais. Verificou-se que a interação com os pares é um ponto relevante de formação continuada para este participante.

Nóvoa (1992) e Imbernón (2010) afirmam que a formação continuada de professores deve partir da prática, das experiências profissionais, para que possa ser relevante e ter significado para a atividade docente. Conceber a formação continuada de professores de forma descontextualizada pode vir a ser a principal responsável pela sua ineficácia ou desconexão com os anseios e necessidades dos mesmos, uma vez que desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas.

> Compreende-se que a escola é um *lócus* privilegiado de formação continuada, mas vale destacar, que não deve ser o único espaço para que essa formação ocorra, o ideal é que aconteça num processo articulado na escola e fora dela. (TÚLIO, 2015, p. 139).

Para repensar o modelo de formação continuada historicamente instituído pela mantenedora, e que nesta pesquisa é discutido pelos participantes e definido como sendo: fora do contexto da escola e que não atende às expectativas teóricas e práticas dos professores é necessário realizar processos formativos "considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação". (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

De acordo com Pimenta (2005, p. 26) "os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora". A autora reforça que na formação continuada dos professores há necessidade de uma "tessitura" entre a realidade existente nas escolas e a teoria para que se supere a fragmentação dos saberes da docência. Ressalta que os saberes pedagógicos não são previamente aprendidos para serem aplicados na prática, mas são construídos na própria prática.

A formação continuada deve favorecer o diálogo, estabelecer vínculos, promover a troca de experiências, haja vista que esse processo só é significativo se encarnado na realidade escolar. Deve favorecer trocas, reflexões coletivas e proximidade dos sujeitos envolvidos, pois "o saber docente revela uma dilapidação dos conhecimentos tidos como interiores ao professor, no encontro com a exteriorização desses saberes por meio da prática profissional". (RADVANSKEI; HAGEMEYER, 2016, p. 282).

4.2.1.5 Papel do pedagogo

Perguntou-se aos professores participantes como eles descrevem ou percebem o papel do pedagogo dentro da formação continuada. O objetivo desta pergunta foi o de caracterizar o papel do pedagogo no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora a partir do olhar do professor.

Analisando as respostas dos participantes verificou-se que em sua maioria: 5 dos professores participantes descreveram o pedagogo como reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora; 1 professor o descreveu sem autonomia; 1 professor respondeu que o pedagogo tem autonomia e 1 professor o descreveu como mediador das discussões.

Verificou-se ao analisar as respostas que os professores percebem o pedagogo como reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora, porém, com uma diferença pequena, analisaram que o mesmo tem autonomia ao decidir quais temas são relevantes para o contexto da escola dentro das atividades enviadas pela mantenedora e também atua como mediador das discussões. (APÊNDICE 5 – QUADRO 11).

Embora o número maior de incidências tenha caracterizado o papel do pedagogo como reprodutor das atividades da mantenedora, um olhar diferenciado por parte de alguns professores abre outro leque de interpretação sobre este papel: os pedagogos analisados pelos professores são todos profissionais que pertencem a uma única mantenedora, onde as diretrizes que norteiam o seu trabalho são as mesmas. Sendo assim, todos os professores deveriam tê-los caracterizados como reprodutores das atividades da mantenedora, mas sobressaem análises do papel do pedagogo como mediador das discussões e com autonomia para decidir sobre os temas a serem discutidos.

Independente do seu papel dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora ser caracterizado, pela maioria dos professores, como o de reprodutor das atividades, como pode-se verificar nas respostas encontradas alguns pedagogos extrapolam este

caráter subjetivo e passam a ressignificar sua atuação, talvez por inquietude e pela busca por conhecimento ou até mesmo pela clareza epistemológica do seu papel.

O que se pode dizer é que o pedagogo pode mudar/ressignificar sua atuação independente do contexto educacional no qual está, ou em qual escola está atuando ou que tipo de espaço de autonomia lhe conferem, pois conforme afirma Túlio (2015, p. 148) "[...]compreende-se o Pedagogo como o cientista da educação, portanto, faz-se necessário que este profissional se assuma como um investigador, pesquisador e questionador de sua prática pedagógica".

> Portanto, para que a produção do conhecimento pedagógico aconteça, o pedagogo necessita estabelecer um Método de trabalho. Acredita-se que há um método que respalda a prática dos pedagogos [...], apesar da falta de clareza em defini-lo ou denomina-lo [...]. (TÚLIO; SÁ, 2015, p. 26424).

Uma das principais funções do pedagogo é coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua. (PARANÁ, 2017, p. 4). Entende-se assim que o foco do trabalho do pedagogo é o coletivo de professores de cada escola e isto atribui a ele um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe como um todo.

Essa concepção de formação continuada de professores estabelecida e fundamentada pela mantenedora como um modelo pronto a ser seguido e que é realizada nas escolas mediante a ação do pedagogo, tem sido adotada nas políticas públicas de formação, transferindo, para as escolas, partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor.

Além disso, nem sempre a ação do pedagogo é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que os projetos e os programas do governo assumem caráter prioritário. O aparelhamento de uma mantenedora que não propõe, que não dá a direção, que não garante infraestrutura, não garante tempo de formação continuada, torna-se uma mantenedora "burocrata" e os professores tornam-se reféns de uma estrutura defasada onde não há uma discussão epistemológica.

Analisando separadamente as respostas dos professores referentes à questão 11 (APÊNDICE 5 - QUADRO 11), há um entendimento de que em cada escola há uma atuação diferenciada do papel do pedagogo mediante os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora, embora o material enviado e as orientações a serem seguidas sejam as mesmas

para todas as escolas. Surge assim um movimento de tensão entre atribuições, identidades e pertença.

> Movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. (PLACCO; ALMEIDA E SOUZA, 2011, p. 239).

Embora a busca por uma atuação diferenciada do pedagogo seja um primeiro passo, a mesma deve ser valorizada e incentivada dentro do contexto em que se propõe os cursos de formação continuada ofertados pela SEED/PR e o papel do pedagogo como o responsável pela sua aplicação e execução. Este movimento dialógico entre atribuições, identidades e pertença é o ponto frágil e também disparador para a (re)significação da atuação do pedagogo como mediador.

4.2.1.6 Concepção de formação continuada

A fim de levantar as expectativas e/ou proposições para um modelo de formação continuada que viesse ao encontro das necessidades do professor contemporâneo, perguntou-se aos participantes como seria um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor.

Ao analisar as respostas dos participantes verificou-se que 2 participantes elencaram que o modelo deveria conter atividades que abordassem a troca de experiências entre professores; momentos de discussão entre professores da mesma área de conhecimento e que possibilitassem a construção de novos conhecimentos; 2 professores elencaram como importante que a formação continuada abordasse temas sobre a: integração dos saberes didáticos, a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores; 2 participantes descreveram que o modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor hoje deveria desenvolver a concepção do professor pesquisador e sua iniciação científica; 1 professor descreveu que a formação continuada proporcionasse o desenvolvimento profissional ou a profissionalização do professor, o desenvolvimento da visão crítica sobre o papel social da escola e do professor; 1 participante estabeleceu como necessidade de formação continuada o trabalho com projetos interdisciplinares.

A partir da análise das respostas pode-se verificar que as proposições elencadas pelos professores propõem um modelo de formação continuada voltado para as tecnologias e mídias digitais; para integração dos saberes didáticos; para iniciação científica e para a formação do professor pesquisador além de temas da educação atual. (APÊNDICE 5 - QUADRO 12).

As necessidades de formação continuada elencadas pelos professores vêm ao encontro do redimensionamento curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), retomando a busca pela contextualização dos conhecimentos e saberes por meio da construção coletiva de uma nova proposta pedagógica pautada nas dimensões da cultura, tecnologia, ciência e trabalho. (BRASIL, 2012).

A proposta de formação continuada dos professores do ensino médio por meio do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013), formatada em duas etapas, apresentou um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM (BRASIL, 2012), para subsidiar a formação continuada do professor cujo objetivo foi possibilitar a compreensão das DCNEM, criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na escola.

Esta proposta compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Essa formação continuada adquiriu relevância na medida em que propiciou uma reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente.

No contexto da educação pública estadual paranaense há uma grande rotatividade do grupo de professores quanto a atuação no ensino médio. A escolha de turmas/séries/ano depende da classificação do professor no estabelecimento de ensino com base em critérios estabelecidos pela SEED/PR ao início de cada ano letivo. Então, o professor pode atuar no ano letivo no ensino fundamental e/ou no ensino médio, o que torna o processo de formação continuada do professor voltado para as demandas do ensino médio fragmentada, descontinuada e muitas vezes desvalorizada pelos próprios docentes.

Dada a dimensão da política de formação continuada e pela complexidade dos problemas do próprio ensino médio é necessário um processo articulado entre todos os sujeitos responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação. Veiga (2012, p. 21) defende que "[...] as perspectivas de formação devem ser analisadas no âmbito do contexto social mais amplo, bem como no bojo da concepção de profissão, profissionalismo e profissionalização".

Constatou-se, a partir das respostas dos participantes, que as necessidades de formação continuada hoje são multidimensionais, enfocando uma diversidade grande de temas e

objetivos. Analisando a escola como um todo e o papel da formação continuada sob a perspectiva de relacionar ou integrar conhecimentos, verifica-se que os temas ou objetivos se relacionam e retroagem entre si, por isso não podem ser concebidos como sendo estanques ou separados em "pacotes" formatados de formação continuada.

> No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2005, p. 16).

Visto que os participantes pertencem a escolas diferentes, a necessidade de um grupo pode não ser a necessidade de outro grupo, daí a importância de se ponderar as demandas/problemáticas/urgências que cada escola apresenta.

> A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista/informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 466).

Charlot (2005) evidencia que a distância entre a pesquisa educacional e a sala de aula leva muitos professores a se formarem mais com outros professores no interior das próprias escolas, do que nas universidades e institutos de formação, ou seja, na prática. O saber experiencial, por ser um saber funcional e prático, acontece por meio da interação do professor com os alunos e/ou outros atores da escola. Uma vez que educação não é um ato solitário, mas coletivo, como na visão de Freire (2005, p. 65) de que "ninguém educa ninguém, [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Os saberes da experiência são formadores de todos os outros saberes, se a experiência docente for "o espaço gerador e produtor de conhecimentos", como propõe Ghedin (2005, p. 135). A síntese dos saberes dos professores é, como resultante de todo esse "labor reflexivo"[45], o saber da experiência.

4.2.1.7 Mediação do pedagogo

Partindo das proposições que os participantes elencaram na questão anterior, buscou-

[45] Ghedin (2005, p. 135).

se caracterizar, na visão dos professores, qual seria o papel do pedagogo no modelo de formação continuada que viesse ao encontro das necessidades do professor contemporâneo. Para tanto, perguntou-se aos participantes qual seria o papel do pedagogo neste modelo de formação continuada?

Com base nas respostas dos participantes, o papel do pedagogo é descrito como sendo o articulador, integrador, orientador, auxiliar e mediador da formação continuada; que o pedagogo tem o papel de agente transformador político, social e intelectual e, que é necessário buscar sua formação (auto formação) para poder formar os professores com base nas exigências dos temas educacionais atuais – escola, sociedade, aluno, novos conhecimentos, novas metodologias, tecnologias e mídias digitais, processo ensino e aprendizagem, entre outros. (APÊNDICE 5 - QUADRO 13).

Foi possível verificar que os professores possuem uma visão ampla da atuação do pedagogo na formação continuada, que ao se cruzarem com as necessidades de formação dos professores hoje, estas possibilidades de atuação ressaltam o papel de mediador e articulador do trabalho pedagógico. Ao citarem que o formador também precisa de formação para poder formar, ressaltaram que as demandas da escola são desafiadoras e que a ação de mediação, articulação, integração e de auxilio do pedagogo são essenciais para o processo de formação continuada dos professores.

> Sabe-se que a educação é um processo político, contínuo e permanente, devido à inconclusão dos seres humanos, portanto, essa "clareza" epistêmico-metodológica será "construída" no caminho percorrido por estes profissionais. Porém, essa tal clareza não pode ser "dada" por outra pessoa ou por um documento, acredita-se que a formação continuada oferecida aos pedagogos deva trazer discussões sobre esta questão, possibilitando que os profissionais reflitam e, assim, possam perceber e/ou identificar, ou ainda, construir criticamente um método que embase as suas ações e intervenções na organização do trabalho pedagógico escolar. (TÚLIO; SÁ, 2015, p. 26429).

Uma vez que a escola é o local propício para o desenvolvimento contínuo do professor e que oferece mais oportunidades para discutir, no coletivo, as demandas de formação docente, subentende-se que refletir sobre problemas, trocar experiências e promover momentos de trabalho coletivo são aspectos que contribuem para a formação continuada dos professores. Porém promovê-los é tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente ao pedagogo que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la, subsídios estes de caráter teórico, metodológico, atitudinal e epistemológico.

Verificou-se também que o papel de mediação do pedagogo na formação continuada é o que o professor acredita ser o seu verdadeiro papel, deixando de ser o reprodutor de atividades e buscar autonomia profissional e intelectual. De acordo com Pimenta (2002, p. 34):

> Os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o (s) professor (es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente.

Almeida e Placco (2009, p. 12) enfatizam ser "possível categorizar a ação coordenadora nas escolas em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora". Todavia, a atuação do pedagogo é bem mais abrangente e enfrenta, na perspectiva de Placco, Almeida e Souza (2012, p. 766), algumas dificuldades, dentre as quais se destacam "a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica".

Franco (2008b) contribui com a discussão sobre o papel mediador do pedagogo ao assinalar que coordenar as ações de caráter pedagógico no contexto escolar é ser o mediador interpretativo das teorias tácitas na prática pedagógica do professor, assim como das suas transformações, as quais devem ser cada vez mais permeadas por um caráter emancipatório, de autonomia intelectual, política e social. Nesse sentido, Franco (Ibidem, p. 128) afirma que: "[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas".

> Da perspectiva de sua possibilidade como aquele que domina os processos de ensino, aprendizagem e formação humana, o professor pedagogo deve trazer e buscar constantemente elementos para o estudo, a pesquisa e a reflexão *junto com* os professores sobre as questões que decorrem da aprendizagem dos alunos, e como apoio ao trabalho docente. (SILVA, S. C., 2016, p. 72).

O pedagogo é tido como referência frente ao trabalho pedagógico realizado na escola, pois ele é o responsável pela articulação dos saberes dos professores (sujeitos com concepções, valores, ideias e comportamentos, e que antes de tudo acreditam em determinadas teorias) e pela proposta de trabalho da escola. Ele deve apresentar iniciativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas docentes que, consequentemente convergem para a melhoria na qualidade da educação.

4.2.2 O que pensam e dizem os professores – análise das entrevistas

As perguntas dos questionários respondidos pelos participantes tratavam do objeto de estudo de forma genérica e não abordavam especificamente o ensino médio noturno. A pesquisadora percebeu a necessidade de refinar a investigação e as entrevistas tiveram como objetivo principal o ensino médio noturno. Sendo assim, estabeleceram-se após as análises das respostas nas entrevistas quatro categorias: a) *prática pedagógica; b) saberes docentes; c) concepção de formação continuada; d) mediação do pedagogo*. É importante frisar que mesmo sendo as mesmas categorias que se apresentam nos questionários, as categorias estabelecidas a partir das entrevistas foram complementares às categorias estabelecidas a partir das respostas dos questionários.

As entrevistas com os professores, em linhas gerais, também investigaram o perfil do aluno do ensino médio noturno para, posteriormente, situar o objeto de estudo num contexto mais específico. As respostas dos professores com relação ao perfil dos alunos não configuraram como uma categoria de análise, porém foram de grande relevância para entender para quais alunos os professores direcionam suas práticas e, portanto, propor modelos de formação continuada que venham ao encontro das necessidades dos docentes.

4.2.2.1 Prática pedagógica

A categoria **prática pedagógica** encontra-se presente nos discursos dos professores ao demonstrarem grande preocupação em estarem "antenados" com relação à velocidade em que as coisas se dão na sociedade atual e, principalmente, com relação ao desafio do conhecimento na escola contemporânea. Isto requer que o professor esteja em constante atualização; que busque novas práticas para poder atender as demandas que os alunos trazem para as salas de aula. Pryjma e Winkeler (2014, p. 25) reforçam que:

> À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, aumenta a demanda por professores nas mais diversas áreas do conhecimento, os quais necessitam de formação tanto do campo específico quanto de abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem nesse processo entre o ensinar e o aprender.

Percebeu-se pelo discurso dos professores a preocupação com as mudanças das práticas, tendo em vista que a escola hoje traz novos desafios ao ato de ensinar e aprender e que a formação continuada é um momento importante para se discutir práticas e construir caminhos de mudança.

> [...] eu percebo que o trabalho da escola, e o meu também, não são suficientes para atender essas mudanças constantes. Talvez tivéssemos que interagir mais com projetos e dinâmicas que fossem mais favoráveis a tudo isso. Porém percebo também que a atuação do professor está cada vez mais em "baixa", porque nós hoje não dispomos de conhecimentos que, diante disso tudo, nos dê certeza de embasamento de práticas. (PF4).

> Penso que para dar conta do que temos vivido nas escolas do noturno hoje, precisamos buscar sempre renovar nossos métodos de ensino, nossas práticas. O aluno de hoje quer sempre algo novo, cansa rápido e o professor precisa correr atrás disso. [...] é na formação continuada que podemos trocar ideias, ler, pesquisar e traçar novos caminhos em conjunto. (PF8).

Nóvoa (1992), Pryjma e Winkeler (2014) defendem que as práticas de formação continuada devem adotar modelos que proponham o desenvolvimento profissional dos professores com base no desenvolvimento intelectual e prático. Que tenham como base a investigação e a reflexão contínuas sobre a prática pessoal e coletiva no ato de ensinar e aprender, uma vez que "não haverá desenvolvimento profissional sem que o docente comprometa-se com esse processo, e esse será valorizado na medida em que a instituição educacional priorizar ações nessa ordem". (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 29).

O desenvolvimento profissional está intimamente ligado às mudanças das práticas, pois uma vez que o professor busca novos conhecimentos, novas experiências, novas perspectivas de ensino, isto pode ser um indicador para que haja uma (re) construção de práticas e saberes. No desenvolvimento profissional dos professores o ato de refletir criticamente sobre suas práticas significa situar-se no contexto em que ocorre a própria ação, pois "o processo reflexivo não surge por acaso", e que "ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo". (GHEDIN, 2005, p. 147), conforme mencionado pelo PF6:

> Preciso estar antenada, ligada em todas essas mudanças para propor novas formas de aprender aos meus alunos. Também para poder transmitir o conhecimento que eles precisam. Assim, nunca me encontro parada, sempre leio artigos, busco livros, apostilas de cursinhos, busco trocar ideias com outros professores. [...] o novo dá medo, mas se a gente não tentar nunca sabe se vai conseguir. [...] temos que buscar inovação porque uma clientela é diferente da outra, ano após ano.

Sendo assim, ao buscar o desenvolvimento profissional, o professor passa pelo processo de refletir sobre suas práticas e isto proporciona a ele novos caminhos, seja atraído pela vontade de mudar, de inovar com autonomia ou até mesmo pela necessidade de atender as demandas que a escola/alunos trazem consigo. Para dois professores:

> Os alunos são os nativos digitais e eu a imigrante digital, então tenho minhas dificuldades e na hora de transferir essa tecnologia para a sala de aula, para o pedagógico, para ensinar e não enganar, tenho minhas dificuldades. Fui e vou

> aprendendo em meio à correria, ao sufoco, pela curiosidade e pela ajuda dos colegas. Então a gente vai tentando nadar, mas os alunos estão mais adiantados, eles nasceram dentro deste contexto. (PF1).

> Precisamos de planejamentos coletivos, em comum com a equipe e claro, que todos possam crescer juntos, mas também é muito importante a busca do próprio professor. (PF4).

Contreras (2012) reforça o discurso do PF1 quando afirma que a competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses contextos. Freire (1989) reforça o pensamento de Contreras (2012) ao afirmar que a consciência ingênua do trabalho do professor impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico.

> Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (FRANCO, 2015, p. 605).

As mudanças nas práticas dos professores podem ocorrer de diversas formas quando há a disponibilidade dos mesmos em busca-las. Não é somente pela formação continuada que ela ocorre, mas a formação continuada é um momento importantíssimo para refletir sobre suas práticas, de buscar inovações e sair da inércia. De acordo com Imbernón (2011, p. 20-21):

> As possibilidades de inovação nas instituições educativas não podem ser propostas seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumida passivamente como elementos intrínsecos à profissão. Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la [...].

Freire (1989) destaca que a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, mas passa pela questão do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Pimenta (2005) corrobora com Freire (1989) quando afirma que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento dizendo que a prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

As práticas dos professores precisam ser interpretadas e entendidas no contexto em que os docentes atuam, nas condições de trabalho em que ocorrem e considerando para que público são direcionadas. De acordo com o discurso dos professores há uma grande defasagem entre o que a escola propõe enquanto sistema de ensino e o que o aluno busca na escola. Isto fica explícito na fala do PF7 quando afirma que "a escola de hoje é a mesma que estudei. Não mudou nada. Apenas temos um tanto de computadores, um Datashow e livros didáticos à vontade. Porém as práticas e o sistema de ensino, classificação e avaliação são os mesmos".

De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2007, p. 103):

> A educação deve colaborar com o abandono da concepção do progresso como certeza histórica, para fazer dela uma possibilidade incerta; deve compreender que nenhum desenvolvimento é adquirido para sempre, porque, como todas as coisas vivas e humanas, o desenvolvimento encontra-se submetido ao princípio de degradação e deve regenerar-se incessantemente.

Ressalta-se que a prática pedagógica é parte de um processo social e de uma prática social maior que somente a sala de aula. Neste processo estão envolvidas as dinâmicas das relações sociais que produzem o conhecimento, as aprendizagens, ou seja, o "ato educativo". (FREIRE, 1989). De acordo com Giroux (1997, p. 163):

> Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...]. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Num segundo momento, a prática pedagógica expressa a rotina da sala de aula e da escola como um todo, podendo caracterizar-se como atividades planejadas visando a transformação ou, atividades bancárias, de caráter reprodutivo e depositário de conteúdos e/ou informações desconexas. Veiga (2006, p. 16) afirma que a prática pedagógica é "[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]". É importante reforçar que na perspectiva de inovar a prática pedagógica é relevante considerar a falta de tempo dos professores por terem dupla ou tripla jornada de trabalho. Desse modo professores e alunos tornam-se reféns de uma prática pedagógica sem sentido e sem significado.

As condições de trabalho refletem na prática de professores, quando, conforme explicita o PF1 "as tecnologias que temos são super defasadas", ou como afirma o PF3 "a cada

ano as escolas recebem mais alunos e com menos recursos para investir em novos materiais, em tecnologia", também conforme afirma o PF8 "um ano eu consigo aula no ensino médio, noutro ano não. Às vezes, tem professor que passa cinco anos sem dar aulas no ensino médio noturno, e assim, quando ele volta, não sabe mais como andaram as coisas". Charlot (2005) discute a proposição de que um dos entraves para o desenvolvimento profissional, tem a ver com a sobrecarga de trabalho e as condições desfavoráveis em que atuam os professores nas escolas brasileiras.

Uma das dificuldades relevantes na questão estrutural está no tempo e espaço da escola, que determinam: o tempo da aula, a logística de utilização dos espaços de laboratórios, biblioteca, sala multimídia, o número de equipamentos – muitas vezes obsoletos, as dinâmicas de planejamento fragmentado e dividido em disciplinas, entre outros.

Um dos professores relata:

> Tenho poucos equipamentos para levar meus alunos para fazer pesquisa na biblioteca, são apenas 13 computadores para 38 alunos. [...] uso meu celular, meu pacote de dados para pesquisar em sala de aula. [...] não tenho tempo para fazer uma pesquisa mais elaborada sobre determinado assunto porque tenho 14 turmas e hora atividade reduzida. Tenho que dividir meu tempo entre corrigir, planejar. Ou eu faço uma coisa ou faço outra, tenho que dar prioridade ao que é mais urgente. [...] a forma de contrato de professor temporário é um fator que dificulta muito o desenvolvimento pedagógico da escola. Ele não tem continuidade no seu trabalho. [...] queria muito conseguir desenvolver um trabalho interdisciplinar, mas desse jeito que estamos formatados não dá. Poucas aulas semanais e uma sobrecarga de trabalhos burocráticos. (PF 1).

Evidencia-se que a ação do professor, enquanto formador, vai além de uma aula e de um conteúdo. A educação é mais complexa que o espaço formal da sala de aula, e a prática pedagógica do professor deve envolver possibilidades diversas voltadas para uma prática social e educativa, pois estão implícitos neste ato, elementos comuns do cotidiano, da história de vida dos envolvidos, da cultura, da ética, da episteme, entre outros, que entrecruzam e trafegam entre os que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Baseando-se nas afirmações presentes nos discursos dos professores, contatou-se que a questão estrutural influencia a prática pedagógica do professor, nos âmbitos do desenvolvimento profissional e/ou institucional (NÓVOA, 1992) e, "nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional é assumido pelo docente, pelos gestores da instituição educacional, determinado pelas condições de trabalho e pela cultura organizacional". (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 29). Quaisquer mudanças que se busca na prática pedagógica passa pela ação do professor, ele é quem implementa, significa e/ou ressignifica sua prática. Portanto, "a formação do professor influi no contexto em que ocorre e

por ele é influenciada, e esta influência condiciona os resultados que podem ser obtidos". (IMBERNÓN, 2011, p. 114).

> Com efeito, a Pedagogia produz um saber científico a partir da prática educativa, reconhecendo-se que no âmbito do ato pedagógico se produzem saberes enraizados à cultura educativa que dinamizam as relações entre os atores educativos; que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem; saberes criados e indissociáveis na relação entre educador e educando. (SÁ, 2008, p. 68).

Segundo Nóvoa (1992), para a compreensão do trabalho do professor, três processos são essenciais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Com relação a questão humana, pelo critério de distribuição de aulas estipulado pela SEED/PR, o professor não tem garantido o nível ou etapa de escolarização para sua atuação. Ele depende de critérios de classificação estipulados a cada ano pela mantenedora e que são seguidos pelas instituições de ensino. Ou seja, a transformação da prática não ocorre de um dia para o outro, requer tempo, dedicação, retomada de conhecimentos e estabelecimentos de outros, visão crítica e reflexiva sobre sua atuação, um constante movimento dialógico, intencional e contínuo. Como o professor do ensino médio noturno pode capacitar-se para atuar neste contexto tão diversificado se a cada ano ele está em espaços e tempos escolares diferentes? Situação esta que reflete no discurso dos professores quando se trata de mudanças nas práticas pedagógicas, conforme explicita o PF8: [...] "ás vezes, tem professor que passa cinco anos sem dar aulas no ensino médio noturno, e assim, quando ele volta, não sabe mais como andaram as coisas".

Portanto, a prática pedagógica é tecida na complexidade de fatores, na retroação e dialogicidade de contextos multidimensionais, de pessoas, das instituições, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, por isso é necessário compreender as práticas dos professores sob a perspectiva do pensamento complexo, uma vez que, de acordo com Sá (2008, p. 62):

> O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos.

O discurso do PF5 faz menção aos pressupostos acima quando afirma:

> Não é só preparar aula ou buscar novas metodologias e trazer recursos tecnológicos para a sala. Eu preciso entender qual público atendo e de que forma posso desenvolver meu conteúdo. O aluno do noturno, na grande maioria, trabalha, estuda, faz cursos e muitos ainda têm a obrigação de ajudar no sustento da casa. A aula precisa ser dinâmica, objetiva e ter foco para ele, senão é tempo de aula perdido, pois não vou mudar nada na vida dele.

Ao traçarmos o perfil do aluno do ensino médio noturno com base no discurso dos professores, temos um aluno que está intensamente ligado à tecnologia, às mídias digitais e que tem ao seu alcance uma diversidade imensa de informações. Porém este mesmo aluno "antenado" com o mundo digital, utiliza pouco ou quase nunca a tecnologia para a aprendizagem. A grande maioria busca por entretenimento e tem muita dificuldade em procurar informações úteis.

Moran (2007b) ressalta que entre os desafios enfrentados ao longo dos tempos pela escola, o ensinar e o aprender ainda são os maiores, especialmente nestes tempos atuais em que se vive em meio a modelos cada vez mais carregados de incertezas sobre a gestão da informação e do conhecimento. Nessa perspectiva, questiona-se "como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?", porém sabe-se que "se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo". (Ibidem, p. 11-12).

Outra característica marcante deste jovem do ensino médio noturno é que, na maioria das vezes o professor quer ensinar e o aluno quer aprender, porém nem sempre chegam a um acordo: o aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e as experiências vivenciadas proporcionam. O professor, por sua vez, quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o que ele ensinou. Porém, em diversas situações, o aluno aprendeu outras coisas daquilo que o professor ensinou. Ou seja, não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender, ou entre o saber ensinado e o saber apreendido.

Charlot (2000) enfatiza que, para aprender, o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente com o saber que se quer ensinar, além de o professor conduzir o aluno no desafio de mobilizar sua atividade intelectual. Essa mobilização ocorre somente quando o aluno dá sentido àquilo que querem lhe ensinar. Freire (1989) defende a ideia de que, de alguma forma, precisa-se da "autorização" da pessoa do aluno para entrar em sua lógica e assim configurar um processo mútuo de ensino e de aprendizagem. O ensino sem sentido, de fora para dentro e de cima para baixo não cria possibilidades de aprendizagem.

> Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, 1106).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 88) dão ênfase as mudanças que chegam as escolas e que necessitam de serem analisadas num contexto social mais amplo e que interferem no trabalho pedagógico das escolas e dos professores:

> Convivemos na sociedade globalizada com mudanças na economia, no sistema de produção, na oferta de empregos. Há novos requisitos de qualificação profissional, novas formas de fazer política, de formação do cidadão. Do ponto de vista cultural, o mundo da informação, das mídias, modifica modos de vida individual e social de todos os segmentos sociais, mas especialmente da juventude. Também vivemos uma crise moral sem precedentes, em boa parte induzida pelo relativismo ético. O intenso processo de urbanização e o aumento da complexidade nas diferentes esferas da vida social ampliam as responsabilidades da escola, ao mesmo tempo que destacam o papel educativo da cidade. A democratização do acesso à escola, a industrialização, a migração interna, o êxodo rural e o inchamento das grandes cidades resultam na diversidade social e cultural dentro da escola, tornando heterogêneas as necessidades individuais e sociais a atender. Os influxos da sociedade da informação, em especial dos meios de comunicação, produzem mudanças comportamentais na juventude e afetam as formas de aprender. São desafios de um mundo em mudança que atingem diretamente as escolas e o trabalho dos professores.

Os jovens estudantes fazem parte de uma nova geração que está acostumada a dividir sua atenção entre diversas tarefas ao mesmo tempo, utilizam diferentes tipos de tecnologias e estão inseridos em contextos os mais diversos possíveis, ou seja, são multidimensionais e multireferenciados. O conteúdo acessado e produzido por estes jovens intitulados "nativos digitais" é diversificado: não se limita a textos, mas abrange imagens, sons, cores, luzes, multimídias, entre outras.

Dayrell (2007) descreve que os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar, ainda que alguns professores supõem que os alunos são os mesmos de sempre, e que os mesmos métodos que funcionaram para os professores quando estes eram alunos irão funcionar para os seus alunos hoje. De acordo com autor, muitos educadores ainda são inspirados por tais modelos, sendo o professor o único detentor do conhecimento e único capaz de dizer o que é ou não importante para o aluno aprender. O PF6 ressalta esta diversidade em seu discurso:

> Temos alunos com perfis diversos, turmas heterogêneas. Percebo os alunos com pouco interesse nos conteúdos propriamente ditos, mas a atenção voltada para o que

> é novidade, ou informações que não agregam conhecimentos iguais aos que a escola tem que ensinar. Muitas vezes, olho meus alunos e me questiono onde quero chegar com tantos conteúdos se eles não conseguem aprender o básico para a vida [...].

De acordo com o que afirma Dayrell (2007), os jovens buscam hoje uma escola dinâmica, com novas metodologias e conteúdos relevantes, que relaciona os saberes dos alunos com os saberes escolares, com o conhecimento. Porém foi possível constatar durante as entrevistas com os professores que, para uma boa parte deles, ainda não está claro o que os alunos procuram na escola.

> [...] tento buscar coisas novas, mas não tenho mecanismos para trazer o aluno para a necessidade de estudar. Eles querem tudo pronto, aligeirado e de forma superficial. Hoje o aluno não vê o conhecimento como uma oportunidade de mudança social. Para ele tanto faz, aprender ou não, o conhecimento não é ferramenta para ele, não é condição para mudança de contexto social. O conhecimento é desvalorizado. (PF5).

> Como podemos dar conta desse desinteresse do aluno? A escola precisa dar conta de uma boa parte das necessidades dos alunos, desse desinteresse, dessa defasagem de aprendizagem. [...] talvez eles tenham muitas expectativas e nós ainda não enxergamos que alguns deles trazem né? E quem sabe pudéssemos, de repente, transformar um pouco dessa realidade. (PF4)

> O ensino médio está um pouco assim, vago. Eu não sei se esse é o termo mais exato. Mas estamos em falta diante das necessidades e expectativas dos alunos do ensino médio noturno. O ensino médio hoje não tem função. As disciplinas cada vez mais fragmentadas, poucas aulas, conteúdos cada vez mais acelerados e superficiais. E o aluno cada vez mais desinteressado e distante. Buscam somente um certificado, não buscam aprender. (PF3).

Levando em consideração que hoje as possibilidades de aprendizagem são ilimitadas, dinâmicas e pluridimensionais, constata-se que a aprendizagem pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer situação e, não apenas tendo o professor como o detentor do conhecimento e entre as quatro paredes da sala de aula. Portanto, a prática pedagógica do professor, que tem como foco principal ensinar e não apenas transmitir conteúdos, deve ser pautada nas necessidades dos jovens alunos do ensino médio noturno e fundamentada pela teoria aliada a prática.

> Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa. (FRANCO; LIBÂNEO: PIMENTA, 2007, p. 69).

O professor precisa estar em constante processo de reelaboração de suas práticas para

desenvolver novos conhecimentos, atitudes e habilidades que tornam-se necessárias diante do avanço da ciência, das mudanças sociais, dos novos jovens, dos desafios que a educação impõe dia a dia.

4.2.2.2 Saberes docentes

Diante dos desafios impostos a escola e, em consequência, à prática docente no contexto atual, os professores foram questionados sobre quais saberes e/ou conhecimentos seriam necessários para atuar com os jovens do ensino médio noturno na escola contemporânea?

A partir da análise das respostas dos professores sobre os saberes necessários para atuarem, constata-se que os **saberes docentes** e a **prática pedagógica** estão diretamente imbricados. A prática pedagógica que é o fazer diário do professor depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação seja inicial e/ou continuada, mas seu cerne está nas observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão na/da ação que o próprio fazer do professor impõe diariamente. Nesse sentido os saberes docentes se misturam com a atividade diária do professor. Conforme afirma a PF4:

> Eu acredito que precisamos propor práticas pedagógicas diferenciadas, mas para isso precisamos ter confiança no que estamos fazendo e isso só vem com o tempo, com a experiência. Compartilhar também é um importante passo para construir saberes. Digamos assim, compartilhando tudo que é possível para que nós possamos melhorar, porque se eu chegar querendo fazer um trabalho diferente, mesmo que toda equipada e preparada e acreditando que o meu saber teórico é suficiente, com certeza vou constatar que isso não me garante que terei a melhor aula ou conseguirei desenvolver novas práticas. A troca de experiência entre o grupo é importante para o desenvolvimento do professor e dos seus saberes ou experiências.

Constata-se no discurso do PF4 o que afirma Pimenta (2005) quando define como saber da experiência a ideia de que na construção da prática pedagógica não se exclui a experiência profissional.

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (p. 20).

O sentido de experiência a partir de Larrosa (2002, p. 24) propõe pensar a experiência sobretudo como aquilo que dá "sentido ao que somos e ao que nos acontece". E acrescenta ser

a experiência tudo o que se adquire no modo como alguém responde ao que lhe vai "acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece". Larossa (2011, p. 17) reforça a ideia de experiência como aquilo que nos toca ou nos "fere" com sentido e mudança, esclarece que "a experiência é um percurso, uma passagem, é sempre o real singular [...]", cujo resultado seja "a formação ou transformação do sujeito da experiência".

A experiência do professor contribui para a construção dos saberes docentes, uma vez que a experiência é algo inerente ao cotidiano do professor. Larrosa (2002, p. 12) reforça a ideia de experiência como sendo algo mais significativo do que apenas tempo de atuação e/ou experiência de anos de trabalho em sala de aula. O autor explica que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Nesse sentido, a experiência não está diretamente vinculada ao tempo que passa, com o tempo de serviço, mas com o que acontece ao professor durante seu exercício profissional. Nessa perspectiva é que se pode falar em experiência profissional.

Diante da importância dos saberes da docência para a prática pedagógica dos professores, parte-se para a compreensão de que intrínseco a estes saberes é que reside o fundamento de uma educação viva, dinâmica, que evolui no dia a dia, que transforma cada momento em situação de aprendizagem. Portanto, os saberes docentes são resultantes de todo esse "labor reflexivo" (GHEDIN, 2005), conforme explicita o PF3 em seu discurso.

> É preciso estar por dentro dos assuntos deles. Tem que saber o que está acontecendo no momento que é o assunto que esses estão curtindo, para entender o contexto dele para você conseguir conquistar um pouquinho do teu conteúdo, da tua matéria, porque o conhecimento técnico você tem. Então, daí você teria que ter outros manejos, outras metodologias, outros conhecimentos que não o técnico da ciência para conseguir atingir o aluno e ajuda-lo a entender e conseguir que ele aprenda.

Dessa forma, o saber dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes, forjados por diferentes fontes e formas de se fazer. Esta pluridimensionalidade do saber docente indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2005).

> [...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do

> modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 27) "é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual", o que reforça o discurso apresentado pelo PF2:

> Neste contexto atual, em relação à escola, eu acho que é preciso estarmos mais próximos da realidade do aluno. Para isso é preciso que o professor tenha domínio dos conteúdos de sua área e analisar de que forma eles serão desenvolvidos. Nem sempre o que está nos livros condiz com a realidade que nossos alunos vivem. Dá para trabalhar com isso, eu mesmo, nos meus conteúdos, dou prioridade ao que aquela disciplina ou conteúdo tem que venha ao encontro com a realidade que eles vivem e o que eles precisam saber lá na frente.

Analisando o discurso do PF2 constata-se que está presente o que afirma Pimenta (2005) sobre o saber do conhecimento como aquele que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo.

> [...] a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisa-los, confronta-los e contextualiza-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de "cidadania mundial". (Ibidem, p. 23).

No discurso do PF7, constata-se o que a autora afirma ser o saber pedagógico, apresentado por ela, como aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

> Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima relação com ela. (Ibidem, p. 27-28).

Pimenta (2005) enfatiza ainda a importância da superação da fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. É o que apresenta o PF7 em seu discurso.

> É importante ter conteúdo, saber da sua disciplina, mas vejo que hoje tão importante quanto tudo isso é ter um perfil de entender o mundo deles. Se você não entender o mundo deles, se você não conseguir se inserir, se você não fala a língua deles, você

> não vai conseguir atingir seus objetivos. Você tem que tentar descobrir os interesses deles e inserir seu conteúdo buscando isso. Tudo aquilo que é muito longe deles, da realidade deles, não é fácil de ser ensinado.

Charlot (2000), ao abordar sobre a "relação com o saber", discute a ideia de que o saber não é um saber em si e por si, mas que se estabelece a partir de uma relação com o próprio sujeito. O autor dimensiona o saber não apenas em sua concepção epistêmica, mas sim, essencialmente percebida enquanto um processo de relação com o sujeito, sujeito este que se constitui na sua própria relação com o saber e por sua condição humanizadora, socializadora e singularizante.

O ensino e a aprendizagem envolvem a pluridimensionalidade de conhecimentos e saberes. Quando o ensinar/aprender valorizam apenas o conhecimento científico, historicamente construído e acabado, o trabalho do professor resulta-se apenas em transmissão de conteúdos prontos e acabados, de acordo com PF5 "ensinar só matemática para mim, que domino a área, seria mais fácil". Porém, quando o ensinar/aprender envolvem não apenas o conhecimento científico, mas também os saberes adquiridos nas relações e interações sociais e cotidianas, o trabalho do professor se efetiva por meio da dialogicidade, buscando transformar a realidade social dos alunos.

> Busco resgatar conteúdos que eles aprenderam nos anos anteriores, para mostrar para os alunos que eles têm conhecimento, para empoderar os alunos. Assim, eles começam a acreditar mais neles e ver que a matemática não é um bicho de sete cabeças. Deixar de lado aquela ideia que "não sei", "não consigo". Se eles tinham vontade de aprender, por que perderam? Vamos buscar isso. (PF8).

Com relação ao discurso do PF8, pode-se constatar que os saberes necessários para ensinar são reelaborados e construídos pelos professores "em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares". (PIMENTA, 2005, p. 29). Neste confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre os pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários para ensinar. Esse processo de troca de experiências, não pode ser entendido como um encontro ou roda de conversa, estas trocas necessitam de reflexão sobre a prática teorizada, fundamentada.

> A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (Ibidem, p. 36).

Se a experiência docente for "o espaço gerador e produtor de conhecimentos", como propõe Ghedin (2005), os saberes da experiência são, na verdade, formadores de todos os outros saberes. Sendo funções básicas do professor: ensinar, dialogar, mediar, intervir, tomar decisões, pesquisar, refletir, reconsiderar, o saber experiencial adquire uma importância inequívoca para o professor que vai construindo no dia a dia a sua prática pedagógica.

> Nessa relação entre experiência profissional e saberes docentes, vinculados à prática pedagógica, interpõe-se um aspecto relevante: a formação do professor. Como tratar de questões relativas à prática pedagógica, à experiência profissional e aos saberes docentes sem a necessária vinculação à formação profissional? É dessa forma que a construção da prática pedagógica se manifesta como uma evolução do pensamento profissional do professor. Enfim, a evolução profissional do professor tem relação com formação profissional e com experiência profissional, que, em grande medida, se abastecem dos saberes experienciais. (LOPES, 2010, p. 8).

Baseando-se nas ideias de Lopes (2010), ao analisar-se os discursos dos professores entrevistados, contatou-se que para haver o desenvolvimento do conhecimento, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, há a necessidade de se pensar em processos de formação continuada que busquem identificar as principais necessidades desses professores para mudar suas práticas, ou seja, que busquem fomentar a formação e o desenvolvimento profissional. Para isso, investigou-se quais as necessidades dos professores do ensino médio noturno quando se trata da formação continuada.

4.2.2.3 Concepção de formação continuada

A categoria **concepção de formação continuada** apresentou-se nos discursos dos professores quando os mesmos argumentaram que as demandas que chegam à escola do ensino médio noturno e as necessidades de formação dos jovens alunos desta etapa de ensino exigem da escola e de seus professores uma reavaliação constante dos seus papéis.

> Os professores do ensino médio noturno precisam ter uma formação diferenciada, pelas características dos nossos alunos e também pelas necessidades que eles trazem para a escola. Já não são tão crianças, nem são todos adultos, mas tem maturidade diferente dos alunos dos outros turnos. Até agora não consegui achar a fórmula para dar conta de tantas necessidades que nossos alunos apresentam. (PF7).

> A formação continuada da SEED é generalista, muitas vezes até fora da nossa realidade. Gostaria de debater sobre o meu aluno, o que ele precisa e como posso ensiná-lo de forma que ele possa dar continuidade na sua vida, exercer a cidadania, entender o mundo que o cerca. Mas, para isso, eu também preciso estudar, preciso estar antenada, pensar novo e agir novo. (PF8).

Pimenta (2005, p. 64) afirma que para atender "às exigências de um mundo cada vez mais rápido na transmissão de informações, globalizado e conectado, é preciso repensar a formação inicial e continuada do professor". A formação continuada deve ajudar os professores a construir seus "saberes-fazeres docentes" com base nas necessidades e nos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

> Eu vejo que a formação continuada só fará sentido se for para mudar as nossas metodologias e o nosso modo de ensinar. Se não acontecer isso, não passará de uma forma do professor ser obrigado a ir porque faz parte do calendário escolar. (PF3).

Está presente no discurso do PF3 o reconhecimento da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente – suas práticas e seus saberes, e que os professores buscam participar de cursos de formação continuada que os qualifiquem para desenvolver um trabalho de qualidade social. Mas muitas coisas ainda dificultam o trabalho docente tornando um grande desafio o ato de ensinar. Isso se deve a diversos fatores que estão presentes nas escolas: ambiente escolar marcado pela violência; elevado nível de estresse; salas de aula com um número significativo de alunos desinteressados, com histórico escolar marcado pelo fracasso e repetência e que não veem sentido em estar na escola; indisciplina, falta de valorização do conhecimento, falta de reconhecimento por parte dos alunos, dos colegas de trabalho, da equipe da escola e dos órgãos competentes.

Tudo isso leva o professor a um sentimento de incompetência e despreparo profissional para atuar junto aos seus alunos e lidar com situações que, em sua maioria, não estão previstas e discutidas nos cursos de formação continuada. Conforme apresentou-se nos discursos a seguir:

> Nós precisamos entender de muitas coisas: álcool, drogas, violência de todas as espécies, do contexto social dos alunos. Também precisamos entender de psicologia pois lidamos com seres humanos, com suas diversidades. Entender o que faz com que esses alunos não se interessem pelo conhecimento, por aprender. Ficam reprovando ou desistindo da escola por anos e anos e nunca saem daqui. (PF3).

> Quando você se sente impotente diante de tantos desafios que não aprendemos como fazer para solucionar e você começa a ter embates, sente um desalento em ser professor. Isso causa um desgaste emocional muito grande e perda do profissionalismo, pois a partir do momento em que não se acredita mais na educação e na transformação, suas práticas também perdem o sentido e você vira um professor que dá aulas e não um professor que ensina. (PF1).

Nóvoa (2007, p. 12) enfatiza que na contemporaneidade:

> Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

Os professores têm um papel importante frente às mudanças sociais, aos contextos educacionais atuais e aos direitos de aprendizagem dos jovens estudantes, porém é preciso repensar as exigências em torno deste profissional considerando a complexidade da educação contemporânea.

> Precisamos ter uma grande persistência em buscar mudanças. Diante das realidades e das nossas possiblidades de atuação, vejo que a formação continuada pode contribuir para novas práticas, tendo como propósito a articulação de estratégias de ensino e motivação para os nossos alunos aprenderem. O desafio é grande. Os nossos alunos vivem uma realidade complicada, diferente da que tínhamos há alguns anos atrás. Temos uma clientela muito diversificada, com interesses diferentes, sendo que muitos deles não valorizam o conhecimento como uma possiblidade de mudança social. A educação hoje está imersa num universo de coisas que perpassam e a tornam um grande desafio. (PF4).

Analisando o discurso do PF4, busca-se entender o que Charlot (2005, p. 91) explicita que ser professor hoje "é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos". De acordo com o PF3 "é difícil você ensinar quem veio para a aula apenas para ver os colegas e fazer o social". A escola, considerada a instituição responsável pelo ensino formal encontra-se hoje diante de um difícil desafio de redesenhar seu lugar na sociedade contemporânea.

A formação continuada, na visão dos professores entrevistados, precisa prepará-los para os desafios que deixam de ser somente pedagógicos e passam a ser desafios sociais, econômicos, psicológicos, disciplinares, éticos, políticos, morais, entre outros, que fazem parte do cotidiano das salas de aula.

De acordo com Gatti (2009, p 221):

> A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e

> orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor o direito à formação continuada.

O desenvolvimento profissional docente é um amálgama dos processos formativos, da construção da identidade do professor, das políticas de formação e fortalecimento profissional, por isso, para Nóvoa (2007) é indispensável que a formação continuada tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho docente possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistências na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Nos discursos analisados, os professores reforçam a ideia de que a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento profissional numa tessitura entre o conhecimento teórico e os saberes experienciais dos docentes. O PF1 traz em seu discurso a ideia de que a formação continuada deve partir "das necessidades da escola, do grupo de professores do ensino médio noturno, do que vivenciamos. Não apenas as dificuldades, mas as possiblidades de mudanças das práticas".

O discurso do PF1 é validado por Imbernón (2010, p. 94) ao afirmar que "a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia". Ou seja, o professor precisa se ver fazendo parte deste processo de formação continuada, ser ouvido e não ficar à margem desse processo, apenas como receptor de informações que deverá transformar em prática.

> O modelo de "treinamento" deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e seja aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. (Ibidem, p. 95).

A formação continuada deve partir da realidade/necessidade do próprio professor. No entanto, cabe reforçar que esta formação faz parte de um propósito maior: as necessidades políticas, sociais e econômicas as quais estão inseridos professores, alunos e escola. Nem sempre o professor possui uma visão ampla e clara do seu papel de protagonista neste "todo complexo", e quando isto acontece é necessário que um mediador conduza este processo. O trabalho coletivo parte do princípio que as diversas partes envolvidas analisem e definam metas e propósitos visando o desenvolvimento do todo.

O PF8 descreve como sendo "uma formação continuada de trocas" a possibilidade de

se construir na escola as formações pautadas nas experiências dos professores, para que possam "um aprender com o outro" e assim, se constituir em comunidades de aprendizagem. (IMBERNÓN, 2009). Pode-se constatar, a partir da análise do discurso do PF8 que o modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio noturno não é especificamente voltado para eles: "a não ser no pacto do ensino médio, que eu fiz, nunca tive uma formação específica. Cada semestre eles mandam um pacote diferente, nada tem sequência".

Assim, a formação continuada acaba perdendo seu sentido e significado, sendo apenas mais um curso de formação, entre tantos outros, conforme afirma Imbernón (2010, p. 94) "somente quando o docente consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional".

O PF4 ressalta que "o embasamento teórico é muito necessário, mas precisa ser discutido junto com nossas práticas". Os saberes das ciências são conhecimentos necessários para a atuação do professor, mas somente eles não garantem uma prática pedagógica eficiente e eficaz. De acordo com Pimenta (2005, p 62):

> Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para construírem novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem.

São conhecimentos necessários também saber como o aluno aprende, como propor situações de ensino e aprendizagem para que o aluno possa construir o próprio conhecimento, como se estabelecem as relações do aluno com o saber; além de compreender que o ato educativo é um ato político e que não se finda em si mesmo.

> Confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional e, então, no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 104).

De modo geral, a partir dos discursos dos professores o que se percebe é que o aligeiramento e a fragmentação dos programas de formação continuada tem levado o desenvolvimento profissional docente e a intencionalidade dos programas de formação a serem relegados a segundo plano, ou como define o PF1 "a formação continuada virou modismo e as mantenedoras cumprem o que está estipulado na lei, sem pensar na qualidade ou na efetividade

junto ao professor". A fragmentação do conhecimento nos programas de formação continuada impede que o professor estabeleça conexões com os conhecimentos adquiridos e/ou reelaborados; não permitem uma visão global de como os fatos e as ciências se estabelecem, ou como afirma IMBERNÓN (2010, p. 92), impedem que "os professores percebam que são capazes de construir, a partir de suas próprias experiências, um conhecimento profissional docente teoricamente".

A questão do "individualismo" ou da "solidão" (IMBERNÓN, 2009) no trabalho do professor aparece como uma questão a ser discutida nos processos de formação continuada.

> Para haver realmente mudanças na prática do professor é preciso que o professor pare de trabalhar sozinho, isolado na sua sala de aula com suas dificuldades. Penso que se tivermos um trabalho integrado, interdisciplinar teríamos grandes possiblidades de mudar muitas coisas na escola. Principalmente resgatar o interesse do aluno pelo conhecimento. O trabalho coletivo resgata muitas coisas boas que outros professores fazem e que dão certo e que podem servir de crescimento ou ajuda para outros. (PF7). Acredito que a formação continuada deva focar num trabalho coletivo, para que possamos buscar resultados enquanto grupo, escola, conjunto de pessoas que tem o mesmo objetivo que é a qualidade das práticas e a busca pela real aprendizagem dos alunos. (PF2).

Placco (2010, p. 27) valida o discurso do PF2:

> [...] ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregar para um trabalho significativo junto aos alunos.

Nóvoa (2017) destaca, em relação à formação continuada dos professores, a necessidade de uma formação construída dentro da profissão. O autor reforça a ideia de uma formação baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. O autor destaca que os processos de formação continuada devem ser pautados em diversos aspectos e que muitas vezes são desconsiderados pelos formadores.

> Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 26).

A formação continuada, na visão dos professores entrevistados, é o momento em que

o professor se coloca como aprendiz. Ao se posicionar como alguém que busca aprender, o professor abre-se ao novo e às perspectivas de mudanças.

> O professor, digo isso por mim, precisa se despir da toga do conhecimento e perceber-se como aluno ou como eterno aprendente. Quando percebemos que precisamos aprender, deixamos de lado a arrogância de sermos "os donos do conteúdo" e deixamos as coisas acontecerem. Na formação continuada só haverá mudança ou aprendizagem se nós percebemos que precisamos daquilo que está sendo ofertado ou que mesmo não sendo aquilo que buscávamos, sempre aprendemos algo importante. (PF5).

> Eu entendo assim, eu tenho que mudar as formas de ensinar para que minhas aulas sejam mais motivadoras para o aluno permanecer na escola, eu acredito que isso vai evitar e muito a evasão. Eu sempre tento trazer o conhecimento deles para mim, para depois passar a minha aula e sempre trazendo a participação deles. Vejo assim, que quando eu envolvo os alunos, eles têm mais interesse, ou quando eu passo um trabalho que eles têm que correr atrás, ficam mais interessados. Então, vejo assim, que mudar assusta, mas é preciso sair desse modelo que a escola está. (PF6).

As mudanças que os professores buscam por meio da formação continuada remetem às mudanças nas práticas pedagógicas, em entender os jovens alunos com que atuam e, junto com esses aspectos, entender os contextos sociais contemporâneos. Buscam novos conhecimentos, compreender as tecnologias e as mídias sociais como instrumentos para viabilizar aprendizagens, além de validar teoricamente as experiências e os saberes docentes construídos na e pela profissão.

> Quando pensamos em educação costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendiz e esquecer como é importante olharmo-nos os que somos profissionais do ensino como sujeitos e objetos também de aprendizagem. Ao focarmo-nos como aprendizes, muda a forma de ensinar. Se me vejo como aprendiz, antes do que professor, me coloco numa atitude mais atenta, receptiva, e tenho mais facilidade em estar no lugar do aluno, de aproximar-me a como ele vê, a modificar meus pontos de vista. (MORAN, 2007b, p. 45).

O PF5 destaca a necessidade de mudanças ao reforçar a ideia de que a formação continuada deve contemplar ações voltadas para a educação contemporânea e mudanças das práticas. Ressalta-se que, às vezes, basta compreender as práticas para que as mesmas possam ser (re)significadas ou passem a ter outro sentido. A mudança pela mudança não significa que o processo de ensino e aprendizagem terá melhoria, porém a reflexão teorizada sustenta a escolha das práticas e possibilita ao professor a compreensão das mesmas.

Os professores abaixo reforçam as ideias expostas pelo PF5:

> Precisamos entender o contexto que atuamos, os alunos que atendemos e as perspectivas de aprendizagens que eles trazem. As tecnologias estão inseridas no dia

> a dia das nossas vidas e presentes na escola como representação da sociedade conectada. Eu preciso entender como utiliza-las nas minhas aulas, como motivar meu aluno para novos conhecimentos e como instrumentaliza-lo para aprender ao longo da vida. Para isso, eu preciso me formar ou reformar, pois não tem como ser professor hoje como eu fui aluna, como me ensinaram.
>
> A escola e os alunos mudaram muito, e eu como professora não posso deixar de correr atrás dessas mudanças, isso é ética profissional, é compromisso com meu trabalho e mais ainda, digo, é a razão do existir da minha profissão. Nós não somos iguais, nós somos específicos e sendo específicos não conseguimos ser bons em tudo, mas podemos ser bons em algumas coisas. Então, um complementa o outro e isso traz um trabalho coletivo maravilhoso para a escola. (PF3).
>
> Acredito que as formações precisam dar tempo de o professor refletir sobre suas aulas, mas reflexões que não sejam aceleradas pelo pouco tempo que temos. Quando a formação é duradoura ou o assunto tem continuidade vai surtir efeitos. Seria necessária uma formação para os professores do ensino médio noturno onde eles pudessem sentar, planejar, ler, discutir e se prepararem para as dificuldades que enfrentam em sala de aula ou até mesmo na escola como um todo. Uma proposta de trabalho em que o grupo se organiza a partir do que eles realmente necessitam, traria mudanças na prática pedagógica. (PF1).

A formação continuada que tem a escola como *lócus* dessa formação (NÓVOA, 1992) é pautada nas necessidades, expectativas e interesses do grupo de professores. O pedagogo seria o profissional responsável por organizar, articular e mediar essa formação continuada no "chão da escola" (IMBERNÓN, 2009), visando contribuir para mudanças nas práticas dos professores e, consequentemente, na qualidade social da escola e garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.

A formação centrada na escola ou a escola como *lócus* de formação, coloca o pedagogo como gestor deste espaço formativo, como sendo o responsável pela valorização dos conhecimentos e saberes docentes e pela construção do coletivo escolar. Esta situação só é possível se a ação do pedagogo se estabelecer numa perspectiva de ações democráticas e participativas.

4.2.2.4 Mediação do pedagogo

A formação continuada nas escolas estaduais é responsabilidade do pedagogo no que diz respeito a organização, articulação e mediação destes processos. Estas responsabilidades estão presentes nos preceitos legais estabelecidos pela SEED nos documentos oficiais[46]. Neste contexto, para discutir as ações do pedagogo na formação continuada, os professores foram

[46] Editais de Concurso 2004 e 2007 (n. 037/2004 e n. 10/2007); Estatuto do Servidor; Estatuto do Magistério; Lei n. 103/04; Caderno de Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar.

questionados sobre qual seria o papel do pedagogo na formação continuada dos professores do ensino médio noturno? Nesta perspectiva, após analisar os discursos dos professores surgiu a categoria **mediação do pedagogo.**

O pedagogo é visto pelos professores entrevistados como o profissional que agrega diferentes saberes e que, assim como os professores, age sempre num espaço em constante mudança, além de ser a ligação entre os diversos segmentos da escola. De acordo com os entrevistados, a ação e/ou atuação do pedagogo junto a sua equipe escolar é de extrema importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade social e para a melhoria do fazer pedagógico na sala de aula. O PF5 relata que o pedagogo deve:

> Estar e agir junto com o professor e precisa ligar os alunos e os professores. Por exemplo: o pedagogo conversa com um aluno e ele sabe o problema dele. Dai o pedagogo chega e discute com o professor o que é melhor para aquele aluno. Até mesmo alguma situação que não é de aprendizagem, mas que está atrapalhando a aprendizagem do aluno.

O PF6 e o PF7 analisam o papel do pedagogo como sendo um profissional essencial para que a escola funcione de forma integrada. Libâneo (2004) define o pedagogo como o profissional com uma atuação que abarca as várias instâncias da prática educativa, conectado, direta ou indiretamente, aos formatos de organização, de sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem, que visam à formação humana ligada a um determinado contexto histórico.

> O pedagogo, para mim, é aquele que tem uma visão do todo da escola, de todas as questões que envolvem a escola. Vejo assim, como um instrutor ou aquele que eu posso confiar, que eu posso contar e sempre estará me alicerçando quando alguma coisa não dá certo ou tenho dúvidas. O pedagogo também auxilia a hora que a gente discute como pode melhorar tal coisa na sala, de que modo fazer para atingir o aluno. Também é o mediador do professor, por isso ele não pode limitar suas ações. Precisa ser nossa luz. (PF6).

> Eu vejo o papel do pedagogo assim, bem interessante. Ele é aquele elo entre a direção, alunos e professor. Ele que faz essa ponte. Vejo que por meio de suas ações o pedagogo faz com que a escola funcione integrada, que os alunos sejam atendidos em suas necessidades e também apoiam o trabalho do professor. (PF2).

A escola é permeada por situações que impõem novos desafios, demandas e exigências tanto para os professores quanto para os pedagogos e, assim, faz-se necessário estabelecer outra dinâmica e perspectiva de mediação e de acompanhamento das atividades pedagógicas. Isto faz com que o papel do pedagogo seja pautado por uma cultura colaborativa, e que o pedagogo possa pensar novas formas de organizar, articular e sistematizar o desenvolvimento profissional dos professores por meio da formação continuada. Libâneo (2004) reforça a ideia presente nos

discursos dos professores ao explicitar que o pedagogo é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas atividades de formação continuada.

Domingues (2014, p. 17) afirma que:

> A atuação do coordenador pedagógico[47], assim, passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo.

Para o PF4 o pedagogo seria o "orientador desses trabalhos e dessas atividades que o professor ou a equipe de professores precisam na formação continuada". A formação continuada dos professores fundamenta-se como um momento primordial para que se estabeleçam os processos mediadores realizados pelos pedagogos. Nesse sentido, entende-se que a formação continuada, embora não seja a única forma de capacitação, oferece as condições de investigar e aplicar os conhecimentos da cultura escolar e da escola. No que diz respeito à valorização da prática docente, constitui a possibilidade de divulgação, discussão, aplicação dos conhecimentos e saberes necessários à realidade escolar.

Imbernón (2009, p. 105) discute a ideia de que o pedagogo deve deixar de ser o *expert* e assumir a função de colaborador da formação profissional do professor num modelo mais flexível de formação, no qual: "será fundamental criar espaços de formação [...] para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar". Esta premissa fica evidente no discurso do PF4 quando relata que "o pedagogo é capaz de articular esta necessidade, esta carência do professor em relação a sua formação e assim, o professor chegar nas mudanças de práticas".

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) discutem o papel do pedagogo enquanto articulador e formador nos processos de formação continuada, além do papel de transformador das práticas pedagógicas.

> [...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...]. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador.

O pedagogo, nesta perspectiva, deve agir e provocar nos professores ações reflexivas e inovadoras de várias ordens, o que só será possível a partir da formação continuada de

[47] Coordenador pedagógico (CP) é o termo utilizado pela autora para nomear o profissional pedagogo.

professores, pois nesta estão dispostos conhecimentos científicos, pedagógicos e psicológicos, principalmente, no que se referem aos relacionamentos interpessoais.

O PF1 pontua em seu discurso a preocupação com o fazer diário do pedagogo, "que muitas vezes o tira das ações pedagógicas e o leva a ser o apagador de incêndios ou o faz tudo na escola". Com isso, a dimensão epistemológica do fazer do pedagogo é substituída pela "prática rasa, ou melhor dizendo, ações imediatistas". (GHEDIN, 2005, p. 23).

De acordo com Serpa (2011, p. 14), o pedagogo "vive crise de identidade", pois, em seu fazer diário, realiza tarefas que não pertencem com a sua principal função: a organização do trabalho pedagógico da escola. O profissional pedagogo, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, o inspetor de alunos, ou aquele que detecta problemas de comportamento dos professores e precisa tomar atitudes administrativas.

Com relação às ações pedagógicas, Domingues (2014, p. 114) adverte que há na escola uma visão distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, portanto, tudo passa pela responsabilidade do pedagogo. Contudo, a autora discorre que "tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador".

Nesta perspectiva, cabe ao pedagogo gerenciar ações que façam o entrelaçamento do fazer e saber docente, bem como entre teoria e prática, de modo a legitimar processos de ensino e de aprendizagem com qualidade social, uma vez que esse deve ser o foco da ação do pedagogo ou do campo da Pedagogia. Nessa mesma direção, é imprescindível destacar que coordenar as ações pedagógicas é estar essencialmente focado na organização, sistematização e transformação das práticas docente. (FRANCO, 2008b).

Almeida (2003) ressalta que na formação continuada dos professores é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades, propiciando subsídios necessários para superá-las; assim a relação entre professores e pedagogos à medida que se estreita, crescem em sentido prático e teórico. Portanto, o trabalho desenvolvido por esses profissionais deve estar voltado "à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis". (FRANCO, 2008b, p. 3).

No discurso do PF3 fica evidente que a ação do pedagogo deve ser questionada quando o mesmo deixa de fazer o trabalho pedagógico reflexivo, crítico e articulado para se tornar o profissional que age no senso prático ou no "fazer de coisas" que não são teoricamente embasadas. Placco, Almeida e Souza (2012, p. 12) ressaltam que "a falta de limites quanto à resposta às demandas da escola e de seus participantes pode levar a graves desvios da função

necessária do CP[48] e impedir que ações relevantes e prioritárias sejam realizadas", conforme fica evidente no discurso do PF5:

> Muitas vezes é cômodo ao pedagogo ser o fazedor de coisas, o reprodutor de textos enviados pela SEED ou o apagador de incêndio. Porque quando você tem que parar para pensar, refletir, pesquisar, discutir com seu grupo, você deixa de ser reprodutor, deixa de ser o fazedor de coisas e acaba sendo o profissional que mexe com os professores, que os tira da zona de conforto, que exerce sua função de mediador dos conhecimentos e das práticas dos professores. Creio ser essa a função do pedagogo neste contexto do ensino médio, principalmente do noturno.

O pedagogo deve ser o profissional que, no exercício da sua função tenha como premissa "produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado". (FRANCO, 2008b, p. 120).

Além disso, o pedagogo deve agir de forma a integrar todos no processo ensino e aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão, ou seja, "[...] num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança [...]". (GEGLIO, 2006, p. 118).

De acordo com o PF8 o papel de mediador do pedagogo aparece quando:

> A mediação por parte do pedagogo aparece quando encaminha o planejamento, as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e outros momentos pedagógicos. Nas formações propostas pela SEED deveríamos ter momentos de troca, ou algo mais desejável seria uma formação voltada para a necessidade da escola, olhando o contexto da escola e não algo vindo de cima para baixo. Pensar nas metas do professor, ou do grupo de professores da escola. O pedagogo atua neste contexto mediando essas situações e necessidades de aprendizagem dos professores. O pedagogo seria alguém essencial para discutir junto aos professores e chegar num planejamento efetivo para o coletivo da escola.

O trabalho dos pedagogos, nas mediações necessárias junto aos professores, requer que as articulações dos processos educativos sejam elaboradas e pensadas como atividade coletiva, que só é possível através da organização pedagógica interna da escola. Para Libâneo (2004, p. 33), "a cultura da escola é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir". Domingues (2014, p. 28) corrobora com Libâneo (2004) ao afirmar que o pedagogo "[...] deve assumir características críticas e desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do

[48] A Autora utiliza o termo Coordenador Pedagógico (CP) para nomear o profissional pedagogo.

espaço escolar, de construção coletiva de um projeto-pedagógico [...]".

Ressalta-se que a mediação, de acordo com Freitas (2012, p. 136), trata-se da ação do professor na relação entre o aluno e o saber na busca pela construção do conceito, ou seja, "nos processos de ensino e aprendizagem, o professor realiza mediação didática da mediação cognitiva do aluno". Com relação ao papel de mediador exercido pelo pedagogo no processo de formação continuada, trata-se da ação do pedagogo na relação entre o professor e os saberes que ele possui, uma relação de dialogicidade entre teoria e prática. Assim, é possível afirma que:

> É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que *o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. (Grifos do autor)*. (LIBÂNEO, 2004, p. 7-8).

No discurso do PF3 é possível constatar a definição do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores do ensino médio noturno:

> O pedagogo no ensino médio noturno faz o papel de mediação quando faz o trabalho de articular o conhecimento que o professor tem e a necessidade do professor de desenvolver um conhecimento teórico. Este é um trabalho de mediação do pedagogo nessa formação e seria também o papel de formador. Poderia dizer que o pedagogo seria o professor dos professores.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68) reforçam o papel de mediador do pedagogo quando afirmam que:

> [...] a Pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença "cientificizadora" da Pedagogia torna-se tecnologia do fazer. Para tanto, cabe à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social.

Para que o pedagogo possa desempenhar sua função mediadora frente aos processos de formação continuada, há a necessidade de que sua atuação seja balizada pela gestão democrática, a fim de assegurar a participação ativa e autônoma dos professores envolvidos no processo. Assim, os professores tornarão autores, atores e produtores de suas práticas, com a autonomia intelectual necessária para decidir individual e coletivamente e empreenderem práticas pedagógicas inovadoras.

4.2.3 O que pensam e dizem os pedagogos – análise dos questionários

O questionário enviado aos pedagogos participantes continha 10 questões, portanto, as análises apresentadas a seguir, são baseadas nos dados coletados do questionário das questões 6 até a 10.

O QUADRO 14 (APÊNDICE 6) apresenta a análise temática das respostas dos participantes. As respostas estão relacionadas ao código de identificação de cada pedagogo participante.

Foram elaborados quadros (APÊNDICE 7) que explicitam as categorias criadas e alguns dos indicadores ilustrativos (respostas). Os quadros, contem 3 respostas (indicadores) que foram utilizadas como parâmetros para a criação das categorias e o total de respostas para cada categoria. A soma total de respostas de cada categoria criada corresponde à quantidade de incidências que a resposta teve.

Como o objeto de estudo envolve tanto o professor como o pedagogo e a formação continuada, as categorias utilizadas para a análise dos questionários dos pedagogos foram as mesmas utilizadas para a análise do questionário dos professores*: a) atualização de conhecimento; b) enfoque pedagógico; c) papel do pedagogo; d) concepção de formação continuada; e) mediação do pedagogo.*

As unidades de análise não podem diferenciar-se uma vez que os objetivos da pesquisa são consonantes, mesmo que os dados tenham sido coletados por dois instrumentos separados. Ressalta-se que a escolha de dois questionários foi para que os mesmos fossem personalizados a cada grupo da pesquisa (professor e pedagogo), embora as perguntas tenham o mesmo objetivo.

A seguir apresenta-se a interpretação dos dados dos questionários dos pedagogos e as respectivas categorias:

4.2.3.1 Atualização dos conhecimentos

Para investigar quais as expectativas e concepções que os pedagogos tem sobre a formação continuada, os participantes foram perguntados se acham necessário haver cursos de formação continuada para os professores? Analisando as respostas dos pedagogos participantes foi possível verificar que 100% dos participantes (5 pedagogos) responderam “sim” à pergunta sobre a necessidade de formação continuada aos professores. (APÊNDICE 7 - QUADRO 15). Estes dados também foram levantados no questionário dos professores, onde 100% dos

professores participantes acreditam que a formação continuada é importante e também muito necessária nos dias atuais.

Ainda referente à questão 6 perguntou-se também aos pedagogos por que acham necessário que existam cursos de formação continuada para os professores? A resposta que teve maior incidência foi "formação e atualização constante" com 4 incidências.

Os pedagogos participantes acreditam que a formação continuada é uma possibilidade de atualização de conhecimentos por parte do professor, além disso, pode proporcionar a formação e a "transformação" de paradigmas, atitudes, opiniões e ações. São dados que corroboram com as ideias que os professores entrevistados também têm sobre a formação continuada.

Eles/as consideram fator importante o fato da formação continuada ir ao encontro das necessidades de atualização de todas as áreas do conhecimento tendo em vista que os desafios contemporâneos exigem atualizações constantes por parte da escola e, em especial, do professor.

> A formação de professores, inicial e contínua, busca uma qualificação do sujeito para o exercício profissional. Esse processo é complexo, pois depende da estruturação das competências e habilidades profissionais (formação inicial), requer que a prática profissional se desenvolva no contexto do trabalho e que essa seja analisada, entendida e repetida (formação contínua), possibilitando que a transformação e aprimoramento da prática docente se efetive (desenvolvimento profissional). (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 32).

Foi possível verificar com base nas respostas dos pedagogos participantes que a formação continuada é uma ferramenta para que o professor desenvolva uma ação reflexiva e atualize sua prática docente constantemente, propiciando aos alunos uma aprendizagem significativa. Nóvoa (1992, p. 30) afirma que "a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores".

Para Sacristán (1999, p. 70) é "[...] quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado".

Pensar numa proposta de formação continuada embasada na prática reflexiva do professor que: a) seja um processo contínuo; b) parta da demanda dos professores; c) apresente resultados na vida prática do profissional; d) promova a autonomia profissional, política, epistemológica e social; e) promova o autoconhecimento. Esses passos são essenciais para concretização de uma prática reflexiva que seja significativa para o professor promover a

reflexão sobre o tema e pensar em possibilidades de práticas que abarquem as maiores necessidades identificadas pelo professor no seu fazer pedagógico.

A formação continuada de professores é um processo de construção/reconstrução de saberes e práticas docentes. Tomando como base de discussão o professor pesquisador e formador, participante e constituinte de sua formação: "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional". (NÓVOA, 1992, p. 18).

4.2.3.2 Enfoque pedagógico

Os participantes foram indagados sobre como caracterizam os cursos de formação continuada? O objetivo desta questão foi investigar como o pedagogo percebe os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora com relação a sua efetividade, além de verificar quais as inferências que os pedagogos participantes têm com relação ao "modelo" dos cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora aos professores.

Verificou-se que 4 pedagogos responderam que são "pouco interessantes" e 1 pedagogo caracterizou os cursos ofertados pela mantenedora como "bons". A resposta com maior incidência foi "pouco interessantes" com 4 citações.

Como um dos objetivos desta questão é verificar quais as inferências que os pedagogos participantes têm com relação ao "modelo" dos cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora aos professores, a pesquisadora solicitou que os participantes fizessem comentários a respeito de sua resposta anterior. Dos 5 pedagogos participantes, 4 destes caracterizaram os cursos de formação ofertados pela mantenedora como "pouco interessantes", verificou-se que os cursos não atendem às expectativas ou necessidades pedagógicas dos professores por apresentarem temas superficiais. (APÊNDICE 7 – QUADRO 16).

Afirmaram ser cansativos, desestimulantes, que o pedagogo não tem formação para ser o formador. Disseram que os textos são desconexos em relação à realidade da escola. Para eles/as a metodologia é pouco interessante e as discussões sem conexões com a prática, o que também foi evidenciado pelos professores. O participante P4, que caracterizou os cursos de formação como "bons", justificou sua resposta dizendo que a parte teórica é boa, porém fora da prática.

Imbernón (2010, p. 29), ao tratar da formação continuada, utiliza a expressão "formação de dentro" para se referir ao trabalho formativo a partir das situações problemáticas que afetam os professores, o que, segundo ele, poderá ocorrer "na própria instituição ou num

contexto próximo a ela". Todavia, em linhas gerais, o que se observa nos programas de formação continuada os quais visam a atingir um grande número de professores é que os mesmos não traduzem esse olhar, mesmo em situações pontuais de aprendizagens, previstas para a formação continuada. O autor (2010) que defende a formação continuada agindo sobre as situações problemáticas dos professores, criticando a formação *standard*, baseada em um modelo de treinamento pautado na racionalidade técnica, segundo a qual as situações problemáticas dos professores seriam solucionadas a partir de ações generalizadas, como se essas pudessem ser aplicadas em qualquer contexto educacional.

No modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora e de acordo com as diretrizes da SEED (PARANÁ, 2017), o papel do pedagogo é o de formador e mediador das discussões, por isso sua visão epistemológica sobre este modelo de formação historicamente instituído pela mantenedora é de suma importância para a discussão sobre sua eficiência e eficácia "[...] para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é". (CONTRERAS, 2012, p. 203).

Em suas respostas, os pedagogos classificaram os cursos ofertados pela mantenedora como sendo "pouco interessantes". O fato de serem classificados como "pouco interessantes" leva a percepção de que os objetivos propostos pela SEED/PR para os cursos de formação continuada não alcançam os interesses e/ou aspirações dos profissionais envolvidos, pelo fato dos mesmos serem repassados num "pacote" fechado de temas abrangentes e sem sentido e/ou significado para os professores. As características descritas pelos pedagogos estão em consonância com as características apresentadas pelos professores participantes em resposta à mesma pergunta.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica; pode contextualizar novas situações de aprendizagem e ressignificar a atuação do professor; pode trazer novas questões da/para prática do professor; pode contribuir para um processo mais dialógico entre a teoria e a prática permitindo uma articulação maior com os saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação. (IMBERNÓN, 2010).

> A formação do professor, a partir dos modelos de racionalidade técnica não propiciou o exercício da prática de forma crítica, em busca da ampliação do conhecimento e os professores tendem a desenvolver um trabalho muitas vezes intuitivo que não avaliam como produção pedagógica e científica. Ao contrário, no entanto, do que os professores pensam, seus conhecimentos, experiências e saberes são elementos vitais

> que podem indicar as alternativas de reorientação da formação docente, contribuindo também para a reflexão sobre a própria ciência pedagógica. (HAGEMEYER, 2006, p. 90).

Imbernón (2010) afirma que contemporaneamente, tem visto e vivido no seu contexto profissional, propostas de formação continuada de cima para baixo, padronizadas, implementadas por especialistas na qual se desconsidera o conhecimento que o professor construiu na sua trajetória profissional.

> A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas. (Ibidem, p. 12).

Os textos selecionados para análise na pesquisa exploratória realizada (SEÇÃO 1.3.2) concluíram que a formação continuada precisa ser (re) pensada tendo em vista a prática docente como sendo o ponto de partida e de chegada dos programas de formação continuada. Pimenta (2005) ressalta que as escolas que pensam a prática docente coletivamente, transformam-se em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

Todavia os programas de formação continuada precisam ser construídos sobre bases epistemológicas que subsidiem o professor no seu fazer/pensar/agir diários de forma a contribuir para a qualidade da educação.

> A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes [...]. (GATTI, 2009, p. 221).

Hagemeyer, (2004) afirma que:

> [...] o saber docente não é formado apenas da prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. O professor desenvolve-se como intelectual crítico no próprio processo de profissionalização, nos cursos de aperfeiçoamento e na prática cotidiana, quando incorpora a análise do âmbito escolar no contexto mais amplo, buscando respostas para o trato da desigualdade e diversidade com que trabalha hoje. (p. 80).

4.2.3.3 Papel do pedagogo

Com o objetivo de caracterizar o papel do pedagogo no modelo de formação continuada sob o olhar do professor, os pedagogos participantes foram instigados a responderam como descrevem ou percebem o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada?

Analisando as respostas dos participantes, verificou-se que 4 pedagogos participantes se reconhecem como reprodutores das atividades enviadas pela mantenedora e apenas 1 se reconhece como mediador desta formação.

Pode-se verificar que os pedagogos participantes se caracterizaram como reprodutores das atividades enviadas pela mantenedora, repassadores de temas descontinuados, sem um projeto pedagógico de formação continuada por parte da mantenedora. Uma situação descrita também pelos professores participantes da pesquisa quando questionados sobre o papel do pedagogo no modelo de formação ofertado pela mantenedora. (APÊNDICE 7 – QUADRO 17).

Na prática cotidiana, os pedagogos agregam conhecimentos importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, todavia percebeu-se na visão dos mesmos e dos professores participantes que o pedagogo precisa desenvolver a consciência de sua autonomia profissional e intelectual. Assim, a partir dessa consciência seu papel não se constituirá em ações mecanizadas e irrefletidas, mas será constituído a partir da apropriação do sentido e do entendimento da autonomia. De acordo Contreras (2012, p. 200), a autonomia é concebida:

> [...] como um processo de emancipação, pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras.

Nessa perspectiva, o pedagogo deverá ter a clareza de que o ato da formação de professores necessita ser planejado, refletido, para que atitudes imediatistas, descontextualizadas e desgastantes sejam evitadas, além de ser criativo, concedendo à formação continuada a possibilidade de reconfiguração da vida social tendo como princípio a tomada de decisões sociais e tomando atitudes sociais inovadoras. (CHRISTOV, 2008).

Para Hagemeyer (2006) o papel do pedagogo pode-se configurar como a:

> [...] interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento/conhecimento e realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação do profissional pedagogo/ professor. O caráter mediador de articulação entre os dois pólos, o teórico e o prático, é realizado pelo caráter mediador do trabalho pedagógico. (p. 37).

As considerações encontradas nos textos selecionados e analisados na revisão bibliográfica (Seção 1.3.2) que tratam do papel do pedagogo sugerem que a dinâmica das ações do pedagogo como mediador da formação continuada dos professores se consolidam numa proposta de fortalecimento de suas ações e do estabelecimento de vínculos. Deixando de ser um trabalho fragmentado para se constituir em trabalho coletivo que possa ser discutido, analisado e avaliado por todos, num movimento dialógico.

A cultura do isolamento acaba por introduzir na rotina do professor e do pedagogo, o desencanto. O compartilhamento de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos "são elementos importantes na formação de pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional". (IMBERNÓN, 2009, p. 64). Uma forma de combater o isolamento e o individualismo é a formação colaborativa[49], ou trabalho coletivo, para que tanto o professor quanto o pedagogo possam "participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível [...]". (Ibidem, p. 63). A cultura do trabalho fragmentado, isolado e solitário descaracteriza a cultura de formação continuada construída pelo coletivo da escola, portanto, não possibilita a dialogicidade necessária e imprescindível para uma concepção de formação continuada mediadora das práticas educativas.

Quando o pedagogo media o trabalho coletivo e dialógico no espaço escolar ele valida uma proposta/concepção de formação continuada contextualizada, passando pela condição "de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos de formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros". (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Quando o pedagogo executa o "pacote fechado" está validando outra concepção de formação continuada, de forma *standard* e que "tenta dar respostas de *forma igual* a todos, a partir da solução de problemas genéricos". (Ibidem, p. 11).

A fragilidade do pedagogo ao definir seu papel como reprodutor demonstra a dificuldade que ele encontra de se colocar como profissional com autoridade e autonomia intelectual para coordenar as ações a ele atribuídas, ligadas diretamente a formação continuada dos professores. Percebe-se que esta fragilidade está intimamente relacionada a falta de compreensão que o pedagogo tem a respeito da sua constituição enquanto profissional da educação.

[49] Imbernón (2009).

O pedagogo é formado à luz de três dimensões: profissional, política e epistemológica. Estas dimensões configuram e/ou dão a ele uma identidade profissional para atuar na prática escolar. (TÚLIO, 2015). São dimensões que alicerçam seu fazer pedagógico para uma atuação crítico-científica, comprometida com a superação das desigualdades existentes na educação, conforme afirma Túlio (2015, p. 62) "que possuam um "olhar" sobre a complexidade das relações entre a educação e a sociedade e que sejam capazes de repensar e reelaborar a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento de seu trabalho".

Fica claro nas respostas dos pedagogos a angústia e a impotência com relação aos desafios, superações e ações ligadas à formação continuada. Verifica-se que, o pedagogo apresenta carência com relação a sua identidade profissional, o que pode-se perceber também nas respostas dos questionários dos professores. A identidade profissional do pedagogo "requer um corpo de conhecimentos que caracteriza toda uma categoria profissional. A formação profissional do pedagogo refere-se a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão". (Ibidem, p. 73).

> Sabe-se que a educação é um processo contínuo, permanente e político, devido à inconclusão dos seres humanos, portanto, essa "clareza" epistêmico- metodológica será "construída" no caminho percorrido por estes profissionais. Porém, essa tal clareza não pode ser "dada" por outra pessoa ou por um documento, acredita-se que a formação continuada oferecida aos pedagogos deva trazer discussões sobre esta questão, possibilitando que os profissionais reflitam e, assim, possam perceber e/ou identificar, ou ainda, construir criticamente um método que embase as suas ações e intervenções na organização do trabalho pedagógico escolar. (TÚLIO, 2015, p. 157).

Ser pedagogo constitui um processo de construção profissional que está atrelado à clareza dos objetivos do trabalho a ser executado e que, por isso, exige uma preparação adequada. Este processo, pois, pressupõe um contexto em que a formação (inicial e/ou continuada) apresenta-se como essencial para subsidiar os pedagogos no desenvolvimento de seu trabalho e na construção de sua identidade e segurança. (FRANCO, 2008a).

4.2.3.4 Concepção de formação continuada

Os participantes foram questionados sobre como seria, na visão deles, um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor, hoje? O objetivo desta questão foi levantar expectativas/proposições para um modelo de formação continuada que venha ao encontro das necessidades do professor contemporâneo.

Ao analisar as respostas dos pedagogos participantes verificou-se que responderam que seria necessário um modelo de formação continuada que possibilitasse a troca de

experiências entre os professores; o trabalho com projetos interdisciplinares; a formação do professor para a pesquisa e iniciação científica; a formação para a utilização das tecnologias para as mídias digitais e para a diversidade. (APÊNDICE 7 – QUADRO 18).

Os participantes acreditam que este modelo de formação possibilitaria ao professor refletir sobre sua prática, a ter uma visão crítica sobre a educação, além de propiciar a integração de diferentes saberes: éticos, estéticos, políticos, epistemológicos, atitudinais, entre outros. Possibilitaria ainda a construção do conhecimento e o enfrentamento dos desafios contemporâneos numa perspectiva de agente de transformação social. Estes itens também são elencados pelos professores participantes como sendo parte constituinte do modelo de formação continuada voltada para a contemporaneidade.

Na visão dos pedagogos, este modelo de formação continuada descontrói o conceito de que "formação continuada é a atualização cientifica, didática e psicopedagógica do professor" (IMBERNÓN, 2011, p. 51), para construir um conceito de "formação continuada que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria". (Ibidem, p. 51).

> [...] as perspectivas de formação devem ser analisadas no âmbito do contexto social mais amplo, bem como no bojo da concepção de profissão, profissionalismo e profissionalização. É preciso, também, perceber como os profissionais do magistério vêm inserindo-se nesse cenário e quais os limites e as possibilidades do desempenho de suas tarefas no cotidiano das escolas. Temos que estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural. (VEIGA, 2012, p. 21).

Tardif (2012, p. 60) destaca que um dos eixos das atuais tendências de formação continuada de professores valoriza o saber docente, entendendo-o num "sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-fazer e de saber-ser". Nóvoa (1992, p. 25) afirma que:

> [...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência.

A formação continuada é um processo de ensino *intencional* inserido em um curso, que visa à melhoria da prática do professor em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, Imbernón (2010) entende que a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não somente improvisada. O referido autor considera a formação importante e necessária para o profissional

da educação; todavia, reforça que a formação é elemento para o desenvolvimento profissional, mas não é o único, pois há outros fatores, como salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente; que interferem na formação permanente do professor.

Entretanto, pode-se pensar que aprender algo novo é uma ação constante na profissão docente, o que confere ao professor estar repensando seus conhecimentos, pondo em cheque sua prática de sala de aula. Nesse processo, parece haver uma via de mão dupla: em um lado aprende-se pelas suas experiências de vida e esse aprendizado se reflete na prática docente; de outro, o seu aprendizado como docente tem repercussão no seu modo de ser.

4.2.3.5 Mediação do pedagogo

A fim de caracterizar, na visão dos pedagogos, o seu papel tendo em vista as expectativas/proposições elencadas por eles para um modelo de formação continuada que venha ao encontro das necessidades do professor contemporâneo, inquiriu-se os pedagogos para descreverem qual seria o papel do pedagogo no modelo de formação continuada?

O papel do pedagogo é descrito como sendo o mediador da formação continuada, porém também o descrevem como sendo o articulador, integrador, orientador e auxiliar desta formação; que o pedagogo tem o papel de agente transformador político, social e intelectual e que necessita buscar sua formação (auto formação) para poder formar os professores. (APÊNDICE 7 - QUADRO 19).

Os pedagogos participantes descreveram o seu papel como mediador e articulador da formação continuada e o responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola. Os professores participantes descreveram os pedagogos como sendo os profissionais que possuem uma gama de conhecimentos que são imprescindíveis para atuarem com mediadores da formação continuada. Caracterizaram que a mediação é o centro do trabalho pedagógico dos pedagogos; descreveram, assim como os pedagogos, que além de mediadores são também articuladores e formadores.

Verificou-se a partir das respostas dos pedagogos participantes a necessidade do pedagogo de se constituir como formador no sentido de elaborar e reelaborar conhecimentos, conhecer teorias, discutir metodologias, ter clareza da sua identidade profissional, epistemológica, política e social.

Isto posto, tem (terá) condições de pautar a sua atuação de forma consciente, refletida e embasada em teorias do conhecimento e da educação que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

> [...] cabe reconhecer a importância da formação continuada dos próprios *profissionais pedagogos* na educação escolar, pela busca pessoal e institucional de agregar aos pedagogos novas formas, novos modos e novos conhecimentos para contribuir decisivamente para o desenvolvimento profissional docente. (MUHLSTEDT, 2016, p. 178).

Conforme afirma Tardif (2012), o saber do pedagogo é um saber diversificado, pois sua prática implica vários saberes inter-relacionados, direta ou indiretamente, uma vez que a função do pedagogo está diretamente relacionada com as transformações contemporâneas, enfocando o desenvolvimento humano, o trabalho em equipe, o aprofundamento teórico, estudando os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade.

Vale frisar que as contradições que se fazem presentes no contexto profissional do pedagogo, como afirmam Marconi e Lakatos, (2009, p. 88), "é a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve".

Foi possível constatar que o pedagogo tem clareza do seu papel de formador e de que é um agente fundamental para suscitar questões e trazer proposições que venham a impactar na prática docente. Para isso necessita estar preparado "para uma ação formativa" (IMBERNÓN, 2011, p. 96), na qual ele também pode aprender com os demais, a fim de que sua função de formador tenha sentido quando ajuda a transformar "a necessária reflexão docente acadêmica em uma reflexão social e sobre o desenvolvimento do aluno". (Ibidem, p. 95).

Imbernón (Ibidem, p. 96) afirma que o pedagogo, em sua atuação, seja capaz:

> De identificar situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para dar soluções genéricas para os problemas educacionais.

Neste sentido, os desafios na formação continuada do professor exigem do pedagogo bem mais do que uma formação de um especialista, mas uma formação que venha valorizar a complexidade do fazer do pedagogo e sua atuação. Sá (2008) defende que a complexidade do trabalho pedagógico não pode ser vista apenas sob um aspecto, um único elemento constitutivo ou isoladamente. O trabalho pedagógico será percebido enquanto conhecimento pedagógico a

partir do momento que se analisa e/ou explora o todo deste trabalho, analisando suas partes constituintes, suas particularidades, a interrelação entre essas partes, bem como, explorando as possibilidades e/ou limitações de forma dialógica dessas partes em relação a todo o processo pedagógico.

Placco e Souza (2008) defendem que uma das responsabilidades do pedagogo é a mediação como possibilidade de investigar os conhecimentos que os professores dominam para realizar uma intervenção propositiva, com o intuito de favorecer a reorganização de seus conhecimentos ou de novos conhecimentos, de modo a alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento de conhecimentos mais aprimorados. É o elemento mediador entre os diversos saberes didáticos – professor, aluno, currículo, sociedade, etc. (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

4.2.4 O que pensam e dizem os pedagogos – análise das entrevistas

Para compreender como o pedagogo atua no contexto do ensino médio noturno em relação aos processos de formação continuada dos professores e seu papel como mediador desta formação, estabeleceu-se a partir do conteúdo das dos pedagogos entrevistados, duas categorias: *a) saberes docentes; b) mediação do pedagogo.*

Importa ressaltar que mesmo sendo categorias iguais as estabelecidas a partir das análises das respostas dos questionários, os discursos analisados por meio das entrevistas são específicos do ensino médio noturno, portanto trazem consigo as especificidades desta etapa da educação básica.

Durante as entrevistas também foi possível investigar as ações que o pedagogo realiza no dia a dia e que em muitos momentos tomam o tempo destinado à formação continuada. A importância de situar o papel do pedagogo num contexto mais amplo, mesmo não se configurando uma categoria, serviu de pano de fundo para as análises.

4.2.4.1 Saberes docentes

Para analisar as múltiplas relações que o pedagogo estabelece em sua atuação, sobretudo, no que diz respeito a formação continuada dos professores do ensino médio noturno, perguntou-se aos entrevistados quais seriam os saberes ou conhecimentos necessários ao pedagogo para atuar como mediador na formação continuada dos professores.

Ao analisar os discursos dos pedagogos entrevistados, constatou-se que os mesmos acreditam que entender como se dão as relações humanas é um fator preponderante para o trabalho do pedagogo enquanto mediador. O P2 explicita este fato ao afirmar:

> Olhando nosso trabalho como o que a gente poderia dominar para agir como mediador seria conhecer as relações humanas, para podermos entender nosso grupo e agrega-lo para o bem comum. Como nem todo mundo tem esse poder de agir de forma a agregar, isso é muito individual, devemos ter estratégias para lidar com o grupo de professores. Mas eu acho que a gente precisaria ter muita atenção com relação a isso: de como agregar o grupo, de como propor atividades para juntar esse grupo para fazer com que todos falem a mesma língua, como realmente deve ser um grupo de trabalho que vise o bem da escola e da aprendizagem dos alunos.

Ao analisar o discurso do P2, percebe-se que desenvolver a dimensão humana do trabalho do pedagogo é uma forma de poder atuar como mediador, a partir do momento que o pedagogo tem a sensibilidade de entender o seu grupo, perceber suas necessidades e buscar articular ações que visem o objetivo comum da escola, do ensino e da aprendizagem.

O P1 reforça a ideia do P2 ao afirmar que "para mediar eu preciso ter compromisso ético com a minha profissão, saber que meu trabalho é voltado para pessoas e com pessoas". Freire (1996, p. 103) ressalta que "tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que se faz. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz".

A questão ética do trabalho do pedagogo enquanto mediador está imediatamente relacionada com o aspecto pessoal na formação continuada de professores. A escola é um espaço de convivência de pessoas, que tem saberes e experiências peculiares, por isso, este aspecto precisa ser considerado para que o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no processo, possa fluir de forma produtiva.

Quirino (2015, p. 49) ao se tratar da ética profissional afirma que:

> As direções dadas à mediação da prática educativa e do processo de formação continuada dos/as professores/as situam-se num patamar ético, porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico e choques de interesses suscetíveis de afetar a concepção de vida e de mundo dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a terceira dimensão que caracteriza o trabalho pedagógico desenvolvido por ele/a diz respeito às implicações éticas dessa função, para além dos aspectos da produção de saber. (Ibidem, p. 49).

É pela mobilização ética dos próprios saberes que o pedagogo consegue, por meio da linguagem, nas suas múltiplas formas, estabelecer a comunicação, o diálogo, a argumentação, a crítica, a construção de sentidos e significados, construir o trabalho colaborativo/coletivo, articulando mudanças de práticas pedagógicas de forma gradativa, mas transformadoras.

(PLACCO, 2006).

O P5 apresenta em seu discurso a necessidade do pedagogo constituir saberes que levem a superação da racionalidade técnica, bem como a superação de ações fragmentadas, para que se possa entender o contexto em que se dá a educação, os sujeitos nela envolvidos e, em contrapartida a ação mediadora deste profissional na formação continuada dos professores: "preciso ter um olhar holístico, que enxerga de fora, o todo e não apenas um problema específico. [...] Nós pedagogos conseguimos abstrair o problema no contexto e ver os fatores determinantes e/ou determinado por aquela situação".

> A Pedagogia, enquanto construção de um saber unitário, porém interdisciplinar, necessita de um metaponto epistemológico que possa levar em consideração a unidade, a diversidade e a multiplicidade do conhecimento. O conhecimento complexo habilita para a compreensão dos fatos e fenômenos da realidade, bem como possibilita a sistematização e a organização das informações. A Pedagogia, ao apropriar-se dos princípios cognitivos da racionalidade complexa, pode promover uma abordagem e compreensão multidimensional e poliocular do fenômeno educativo. (MARTINAZZO, 2005, p. 43).

O contexto atual comprova o quanto se faz necessária, e de uma forma cada vez mais urgente, a construção de saberes que possam dar conta da complexidade do real e que possibilitem "contextualizar, integrar, globalizar, religar os conhecimentos numa forma inter/multi/supra/transdisciplinar no campo da Pedagogia". (Ibidem, p. 43).

Morin (2011, p. 74) assegura que:

> O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas.

A compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo é de vital importância para o professor na prática pedagógica, já para pedagogo, ela se torna imprescindível, por esse profissional exercer funções de liderança e se constituir um formador.

De acordo com o P3, o pedagogo para realizar a mediação no processo de formação continuada dos professores necessitaria de saberes diversos: "vejo a necessidade de construirmos saberes diversos, que deem base teórica para nosso fazer tácito, para assim, mediar a formação continuada sobre bases epistemológicas". O P4 reforça o discurso do P3 ao afirmar que o "pedagogo precisa, assim como o professor, constituir-se como profissional reflexivo, para assim, poder atuar com segurança e autonomia, com conhecimento daquilo que está tratando na formação continuada".

Constata-se na análise dos discursos do P3 e P4 a necessidade de o pedagogo balizar suas ações a partir da dimensão epistemológica, constituindo sua identidade profissional com autonomia intelectual.

> Nesse sentido, a atuação do pedagogo na escola precisa estar fundamentada em um método que lhe dê suporte e embasamento teórico para sua prática pedagógica e para a produção do conhecimento pedagógico. Dentre as diferentes tendências e concepções pedagógicas que surgem historicamente, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica [...]. (TÚLIO, 2017, p. 78).

Todo pedagogo é possuidor dos saberes docentes, pois os mesmos estabelecem suas práticas a partir do trabalho dos professores e, os saberes docentes são imprescindíveis para o profissional pedagogo que atua como formador, articulador e agente mediador da prática educativa. No discurso do P3 aparece esta afirmação:

> Os mesmos que são necessários aos professores, servem também para os pedagogos. Preciso ler bastante, me atualizar, saber o que está acontecendo. Porque se nós não nos capacitarmos, como vamos conseguir capacitar os professores? O aperfeiçoamento constante também cabe ao pedagogo [...], participar de grupos de estudo, buscar formação continuada, ajuda a gente a clarear as ideias e poder enxergar onde tem que coisas que você pode inovar ou ajudar a inovar.

Devido ao papel de articulador, mediador e formador, há uma grande ênfase na necessidade do desenvolvimento dos saberes do conhecimento e dos saberes da experiência por parte do pedagogo. Os saberes pedagógicos – ainda que imprescindíveis para a atuação – ficam condicionados à "prática, que os confronta e os reelabora". (PIMENTA, 2005, p. 26). Em sua prática, o pedagogo, transforma os saberes pedagógicos, dando-lhe novas configurações, revelando um sujeito que, além de trabalhar com saberes, produz novos saberes. O desafio da transformação pedagógica de tais saberes em situações reais da prática revela um sujeito produtor de saberes. (QUIRINO, 2015).

> [...] *saber*, implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. Importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque prenhes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador. (FRANCO, 2008b, p. 14).

Analisando o discurso do P3, observa-se que o mesmo valoriza o saber do

conhecimento (PIMENTA, 2005) para a mediação do pedagogo na formação continuada dos professores. Porém, vale ressaltar que conhecimento não se reduz a informação. Pimenta (Ibidem, p. 21-22) reforça que "conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as". Ou seja, para produzir conhecimento é necessário coloca-lo em prática, pois, "não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento", ou ainda, "conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade".

> A Pedagogia não se exerce no vazio, não funciona com diretrizes e orientações. Ela existe na mediação dos processos e vai-se constituindo como vigilância crítica na proposta de compreender e transformar a prática. (FRANCO, 2012, p. 146).

No discurso do P3 evidenciou-se a concepção dos saberes da experiência (PIMENTA, 2005) quando afirma que "a experiência que produzimos ao longo dos anos de trabalho nos dá uma formação tácita, porém nos qualifica para poder conciliar teoria e prática. Nenhum conhecimento teórico substitui a experiência prática, apenas se complementam". A referida autora complementa que os saberes da experiência são também aqueles produzidos pelo pedagogo "no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por outrem [...]". (p. 20).

> O/a coordenador/a pedagógico necessita de saberes múltiplos e heterogêneos e que constituem parte insubstituível do repertório de saberes a dominar e dispor para o exercício de sua profissão. São os saberes dos campos da ciência dos quais os/as educadores/as não são profissionais propriamente ditos, mas sobre os quais devem ter conhecimentos. Trata-se dos saberes situados na confluência da sociologia, da psicologia, da antropologia, da filosofia, da história, da linguagem, das ciências exatas, da administração, da tecnologia, dentre outros. Não é necessário ao/a coordenador/a pedagógico/a o domínio dos conhecimentos dessas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da interdisciplinaridade e da transposição didática, adquirir compreensão do mundo onde se situa e atua, construindo um saber contextualizado culturalmente. (QUIRINO, 2015, p. 48).

Os saberes referentes à gestão pedagógica, são aqueles saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem do trabalho pedagógico e suas teorias, determinações legais e o conjunto de saberes necessários à gestão educacional, ou seja, a organização do trabalho pedagógico propriamente dita: planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico. O P3 aponta em seu discurso a necessidade de o pedagogo saber sobre gestão:

> O pedagogo precisa de um conhecimento sobre gestão. Gestão implica não apenas a gestão de documentos, de prazos, mas de administrar ações na gestão de pessoas, de relacionamentos, de questões práticas. Também precisamos gerir nosso conhecimento, tudo o que aprendemos na formação inicial sobre organização do trabalho pedagógico precisa ser aplicado e reformulado ao longo de nossa carreira.

Os saberes docentes compõem- se de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais evidenciam-se: os saberes do conhecimento; os saberes pedagógicos; e os saberes da experiência. (PIMENTA, 2005). No entanto, há que se considerar que "tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo". Neste contexto, pode-se dizer "para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional", o pedagogo precisa "constituir-se em um sujeito *empoderado*, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes". (FRANCO, 2015, p. 609).

Franco (2008b) considera que os saberes pedagógicos têm a ver com um sujeito que gradativamente assume uma posição política diante do compromisso de ser profissional educador, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a na direção de suas intencionalidades.

A partir da premissa de que os saberes docentes que constituem o profissional pedagogo são imprescindíveis para sua atuação na formação continuada, necessita-se compreender como o pedagogo concebe seu papel de mediador na/da formação continuada dos professores.

4.2.4.2 Mediação do pedagogo

O pedagogo é o fio condutor na tessitura entre o processo de formação continuada e os professores. Com o objetivo de compreender como se dá o processo de mediação do pedagogo na complexidade desta formação, perguntou-se aos entrevistados como ele planeja e organiza a formação continuada dos professores do ensino médio noturno.

A análise das respostas dos entrevistados evidencia que o pedagogo planeja e organiza suas ações a partir do direcionamento dado pela SEED, ou seja, ele articula a formação continuada dos professores executando o modelo enviado pela mantenedora e, assim, exerce seu papel de formador.

O discurso do P1 deixa claro esta situação quando descreve sua ação de planejar e organizar as atividades de formação continuada como sendo o executor das ações propostas

pela mantenedora: “eu me organizo para conduzir esse momento seguindo as diretrizes que já vem da SEED/PR, sigo as orientações da Secretaria”. Analisando o discurso do P1, percebe-se que o mesmo age como executor e/ou reprodutor das ações de formação continuada que já vem, em sua totalidade, definidas pela mantenedora.

Nesta conjuntura, o pedagogo P1 deixa de agir como mediador para agir como reprodutor das atividades pois não há, da sua parte, a intencionalidade da sua ação enquanto prática educativa e a reflexão crítica sobre o conteúdo desta formação. Franco (2008b) afirma que, o profissional pedagogo, para trabalhar com a dinâmica dos processos de formação continuada na escola, apesar de ser um educador com experiência, inclusive na função, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho. Este profissional precisa ter clareza dos objetivos do processo de formação continuada e os propósitos para sua efetivação.

Para isso, precisa constituir sua ação pedagógica dentro de um contexto construído pela autonomia profissional pois, para o pedagogo agir como mediador precisa ter uma boa formação teórica e que esta sustente a sua prática.

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

Nesta conjuntura, o trabalho do pedagogo é o de atuar como mediador dos processos de formação continuada para que o professor desenvolva sua aprendizagem e novos conhecimentos, cultue espaços de compartilhamento de práticas e inovações entre seus pares. Tal aspecto é percebido na fala do P3 quando descreve sobre o que é o trabalho do pedagogo na formação continuada:

> Procuro realizar um trabalho de mediador, de estimulador, de provocador, um trabalho desafiador para que a formação continuada tenha seguimento. Eu acho que a nossa função mediadora é tanto da formação continuada como do trabalho pedagógico como um todo, entre nós e os professores. Os textos que vem para a formação continuada não são específicos para o ensino médio noturno, são genéricos. Então, eu busco atender os professores nas suas necessidades, às vezes individualmente, às vezes em pequenos grupos. Eu entendo minha ação mediadora assim.

Observa-se no discurso P3 a preocupação em buscar uma formação continuada voltada para os professores do ensino médio noturno. Porém estas formações ficam relegadas ao atendimento individual ou em pequenos grupos. As ações fragmentadas elencadas pelo P3 evidenciam a dificuldade do pedagogo em exercer sua função formadora, pautada em ações

refletidas teoricamente para o embasamento das práticas dos professores. Se a formação continuada ofertada pela mantenedora não possibilita ações especificas de formação para os professores do ensino médio noturno, cabe ao pedagogo, enquanto especialista da ciência da educação, articular o espaço/tempo da escola para que estes momentos sejam possíveis: utilizar os momentos de planejamento dos professores, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e até mesmo reelaborar a formação continuada que vem em "pacotes" fechados.

> Como pensar na dinâmica da formação continuada no espaço da coordenação pedagógica com a coordenadora não tendo condições de planejá-la, organizá-la? A atuação do coordenador pedagógico pressupõe planejamento, momentos de estudo, de seleção e de organização prévia de materiais, ou seja, organizar o seu fazer pedagógico para desempenhar melhor a sua função. (PLACCO; SILVA, 2015, p. 24).

Entende-se que para ser um mediador implica estruturar um ambiente colaborativo, ou de aprendizagem colaborativa, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogos, trocas e reflexões da prática pedagógica.

> Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez exige a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. (Ibidem, p. 23-24).

É importante que o coordenador pedagógico se constitua formador para pautar a sua atuação de forma consciente em teorias que venham a contribuir para suscitar questões e implementar ações que favoreçam a autonomia intelectual e do fazer do professor.

É preciso, também, que todos os envolvidos no processo de formação continuada tenham clareza da função principal do profissional pedagogo e encarem o cotidiano da escola com uma responsabilidade coletiva e não apenas de um só agente. Fica evidente no discurso do P5 a responsabilidade de todos pela mediação dos processos de formação continuada:

> Mediar a formação continuada dos professores do ensino médio noturno tem a ver com a necessidade de entender que o professor também busca formação. Ele lê, pesquisa, busca cursos fora da escola [...]. Minha mediação seria a de ligar o que ele tem de conhecimento com as necessidades dele em sala de aula. Para isso, eu preciso entender como se dá essa relação. Só o professor pode entender o que ele precisa, ele também é responsável pela sua formação continuada.

Christov (2010, p. 43) considera essencial e importante o trabalho de mediação do pedagogo quando busca planejar e viabilizar oportunidades para que professores: "analisem

teorias de ensino e de educação; elaborem suas próprias teorias de ensino e educação; avaliem e replanejem suas práticas; vivam a experiência da divergência, da diferença entre concepções e situem seus modos de ver a escola, os alunos e a profissão".

O P5 deixa evidente em seu discurso a busca pela superação do papel de executor de pacotes fechados quando passou a buscar junto com seus professores as necessidades de formação do grupo: "eu vejo o que a SEED programou para a semana pedagógica, seleciono o que é importante e complemento com outros textos, outras leituras". Porém, ressalta que "se a SEED exige que mandemos as respostas por escrito, dificulta nossa ação, porque ficamos engessados com a responsabilidade de executar o que eles mandaram".

Conforme afirmam Placco e Souza (2008), são as demandas da escola que devem conduzir a elaboração do planejamento de formação e as estratégias que levarão o coletivo a superar as dificuldades que se impõem ao trabalho formativo na escola. Isso implica levar o problema para o grupo, ou evidenciá-lo como sendo de fato um limitador das ações formadoras e lançar o desafio de superá-los.

Imbernón (2010, p. 63) destaca que, historicamente, a formação continuada "baseia-se em problemas genéricos, padronizados, aos quais cabe a ação de um especialista com uma solução de igual modo genérica". Essa forma de pensar a formação como uma questão genérica levou a organização de um modelo, um treinamento, no qual os professores participam e lá adquirem as "habilidades certas" para solucionar problemas uniformes.

O papel de mediador da formação continuada, muitas vezes fica comprometido quando o pedagogo se vê cercado de afazeres que demandam de ações emergenciais, conforme alerta o P4 em seu discurso:

> Eu tento me organizar para realizar ações diferenciadas na formação continuada dos professores, porém, o dia a dia do meu trabalho me toma o tempo para estudos, pesquisa e reflexões. Estou sempre em dívida com meus professores. Acabo fazendo o que é mais prático.

Ao analisar o discurso do P4, observou-se evidências de que em muitas situações cotidianas, há uma certa atuação de improviso, que induzem a ações desordenadas, impulsivas e imediatistas.

> [...] a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (FRANCO, 2008b, p. 119).

Neste contexto, de acordo com Christov (2010), os pedagogos sentem- se frustrados por não conseguirem executar seus trabalhos. As reuniões que realizam com os professores servem apenas para dar informação e nada mais, pois os pedagogos são chamados a todo o momento para resolverem problemas emergenciais que aparecem no cotidiano escolar. Franco (2008b), pontua que é possível inferir que um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de formação continuada na escola, precisa ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas.

O pedagogo deverá ter a clareza de que o ato da formação continuada dos professores necessita ser planejado, refletido, para que atitudes imediatistas, descontextualizadas e desgastantes sejam evitadas, além de ser criativo, concedendo à formação continuada a possibilidade de reconfiguração da vida social tendo como princípio a tomada de decisões sociais e tomando atitudes sociais inovadoras. (CHRISTOV, 2010).

Libâneo (2002), defende que o pedagogo é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico. Este papel de articulador e integrador é definido por Placco, Almeida e Souza (2015, p. 11-12) como:

> O CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo [...]. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora das mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

Constatou-se nas análises dos discursos dos pedagogos a ideia de que mediar o processo de formação continuada é propiciar espaços e momentos para a execução das atividades enviadas pela mantenedora. Os pedagogos reforçaram em seus discursos a dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico voltado para os professores do ensino médio, sobretudo do noturno, pois a escola está "sobrecarregada com os fazeres pedagógicos de reprodução e transferência, com a descontextualização e a fragmentação, o tédio, a passividade e desmotivação, o individualismo e isolamento". (PÉREZ GÓMES, 2015, p. 46).

No entanto, o pedagogo enquanto especialista da ciência da pedagogia, necessita realizar um diagnóstico claro, refletido e discutido abertamente com o grupo de professores para que seja possível pensar nas alternativas possíveis à superação dessa problemática e encontrar soluções que venham a desencadear as transformações necessárias para que o trabalho coletivo e a formação continuada docente tenham seus espaços garantidos.

Placco e Silva (2011) alertam para a necessidade de o pedagogo ter a sensibilidade de

olhar e refletir a respeito da dinâmica que o envolve e da sua condição naquela dinâmica para que ele possa organizar o seu cronograma de atividades, pois essa organização vai permitir que desempenhe melhor sua função favorecendo a confiança do professor e a organização do trabalho de cada um e do trabalho coletivo.

Para agir como mediador da formação continuada dos professores, é imprescindível conceber que o pedagogo também necessita de formação continuada em contexto de trabalho. Conforme defende o P2 em seu discurso:

> Eu atuo na formação continuada dos professores como formador, mediador e articulador, mas estou há 4 anos sem formação especifica. Antigamente tínhamos grupos de estudo, capacitações com pessoas qualificadas para tal propósito. Como posso contextualizar a formação dos meus professores se eu também tenho dificuldades na minha formação?

Não é possível garantir que o profissional melhor capacitado desenvolverá com maior qualidade as suas funções, mas, teoricamente, deveria atuar com maior qualidade. Busca-se, sim, garantir ao profissional, espaços de mudança de atitudes, de redirecionamento de práticas, de reconstrução constante, na expectativa de melhoria da pessoa e do profissional. Placco, Almeida e Souza (2012, p. 281) corroboram com o P2 ao afirmarem que:

> Uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Os desafios para a atuação mediadora do pedagogo na formação continuada dos professores são multidimensionais e causados pela busca de uma identidade profissional que valide seu fazer pedagógico, pela fragilidade epistêmica na formação inicial e/ou continuada deste profissional, pelas dificuldades de articulação politica e ética; dificuldades de engajamento com a comunidade escolar, verticalização de conhecimento e pouca maturidade pessoal quanto às relações interpessoais que permeiam a sua prática; muitos destes desafios, só serão superados no campo das experiências que serão vivenciadas na trajetória de sua carreira profissional.

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

> pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. (LIBÂNEO, 2002, p. 7-8).

Para tanto, o pedagogo precisa constituir-se como "autor e ator de seu próprio processo de construção do conhecimento, embora também seja coautor das construções coletivas, a partir de sua participação nos espaços onde [...] os saberes e as ideias se tornam presentes". (MORAES; SUANNO, 2014, p. 14).

> [...] talvez seja possível, afirmar que a coordenação pedagógica necessita buscar meios para sair deste "apagar incêndios" para, de fato, atuar como organizador do trabalho pedagógico [...]. Essa mudança dar-se-á de forma gradativa e como fruto de argumentações e pleno envolvimento com o fazer pedagógico dos docentes focados na aprendizagem dos alunos. Para tanto, essas ações precisam estar interligadas e integradas em prol da melhoria dos índices de aprendizagem. Ações que precisam estar contextualizadas à realidade escolar dos educandos, pois a formação continuada precisa ser repensada a fim de atende à demanda dos alunos da escola pública contemporânea. (SOARES, 2011, p. 118).

A contribuição do pedagogo nos processos de formação continuada se volta para o processo do conhecimento, na proporção de que esse conhecimento na atualidade é mutável; rompe com a questão entendida por alguns pedagogos formadores de "repasse do texto", "repasse do planejamento", avança na medida em que objetivamos uma prática formativa que contextualiza o conhecimento e a educação numa perspectiva inovadora, problematizadora, investigativa, científica, crítica e reflexiva. (GEGLIO, 2006).

A escola é um espaço de múltiplas relações - pessoais e/ou profissionais, que se estabelecem na complexidade do contexto escolar e na multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos. Pode-se, portanto, afirmar que a formação continuada ao se dar neste contexto complexo é, por si, também complexa. Afirmar a complexidade da formação continuada significa assumir os desafios de organiza-la de modo a tecer os saberes dos professores, suas necessidades, expectativas e conhecimentos, com as necessidades da escola contemporânea e seus sujeitos aprendizes.

> [...] que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional de educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor. (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

Para o pedagogo formador, articulador e mediador da formação continuada dos professores, torna-se imprescindível, na sociedade contemporânea, fomentar processos de formação continuada à luz dos referenciais teóricos que sustentem práticas pedagógicas que

visem a qualidade social do processo de ensino e de aprendizagem. O conhecimento científico e a prática educativa precisam ser reflexivos e não podem ser conclusivos. Os processos de formação continuada, de intencionalidade pedagógica, de reconstrução e reelaboração constante do conhecimento, precisam ser pensados numa perspectiva de redimensionar e recontextualizar a função social da escola.

5 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A presente pesquisa norteou-se pela questão problematizadora: Quais os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio das escolas públicas tendo o pedagogo como mediador do processo?

Para delinear os caminhos percorridos pela pesquisadora elenca-se o objetivo geral: investigar o processo de mediação desenvolvido pelo pedagogo na/da formação continuada de professores do ensino médio noturno, para identificar e propor elementos de reconstrução deste processo, com vistas ao desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino. Os objetivos específicos são: Caracterizar e analisar o processo de mediação do pedagogo na formação continuada ofertada pela SEED/PR junto aos professores do Ensino Médio noturno das escolas estaduais de São José dos Pinhais; Caracterizar o processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de São José dos Pinhais para identificar concepções, atividades, atitudes e dificuldades encontradas e; Sistematizar os desafios e as proposições apontadas pelos docentes e pedagogos para identificar as necessidades, aspectos e temas implicados na recomposição dos processos de formação continuada de professores do ensino médio noturno.

Os participantes da pesquisa foram os professores de língua portuguesa e matemática e pedagogos das escolas públicas paranaenses de ensino médio noturno de São José dos Pinhais. Para a coleta de dados do momento de investigação de campo foram utilizados questionários e entrevistas semi-estruturadas.

O processo de formação continuada dos professores do ensino médio noturno é um grande desafio a ser enfrentado tanto pela mantenedora, como pelos pedagogos, que pela legislação, são os responsáveis pela organização, articulação e mediação deste processo no chão da escola. Caracteriza-se como um grande desafio pelo fato de não existir, na rede pública estadual paranaense, um modelo de formação continuada que seja voltado especificamente aos professores do ensino médio, sobretudo para os docentes do noturno.

O modelo de formação continuada existente traz para a escola uma formação generalista, fragmentada, aligeirada e muitas vezes, ‘frágil’ em suas bases epistemológicas; com uma visão homogênea da escola, desconsiderando que a mesma está imersa num espaço dialógico, no qual há inter-retroações entre conhecimento, aluno, professor, saberes, práticas, mediações, contextos, relações, etc.

A formação continuada em forma de ‘pacotes’, além de fragmentar o conhecimento, não possibilita aos envolvidos o tempo necessário para que possam refletir sobre suas práticas e seus saberes, e assim ressignificar o seu fazer pedagógico. A reflexão sobre a prática, na prática e após a prática, não se faz de forma *standart*. Precisa ser forjada no cotidiano da sala de aula, precisa ser confrontada com as teorias, com as experiências e com os saberes dos professores. Vale ressaltar que, considerar a relação teoria/prática na formação continuada dos professores, requer a compreensão de que esta relação vai além de traduzir teoria em ações práticas. É preciso que haja uma relação dialógica entre elas.

Entender o ensino médio noturno e suas características, faz com que as necessidades de formação destes professores sejam tratadas de forma contextual, uma vez que as demandas sociais, políticas, éticas, interpessoais, culturais, epistemológicas, entre outras, que chegam às escolas de ensino médio noturno, são peculiares. Por serem peculiares, necessitam de ações pedagógicas pensadas e elaboradas a fim de atender as necessidades educativas dos jovens estudantes (muitos deles trabalhadores), com interesses e desinteresses diversos, imersos num mundo tecnológico, numa sociedade aligeirada, vivenciando uma crise ética, moral e política, e que se encontra em constante transformação.

A formação continuada voltada aos professores do ensino médio noturno precisa ser repensada, ou melhor, precisa ser planejada, construída, uma vez que ela não existe. Ao ser considerada, a mesma precisa partir das necessidades de formação destes professores e, para isso, os envolvidos precisam ser ouvidos e fazerem parte do processo, saírem da condição de expectadores e passarem a condição de produtores de conhecimento, de formadores e autoformadores.

O pedagogo, no processo de formação continuada exerce um papel importante: o de mediação do processo de formação continuada de professores do ensino médio noturno. Para caracterizar o papel do pedagogo como mediador do processo de formação continuada parte-se do princípio de que, quem media, media por meio de relações. Então, na formação continuada a mediação do pedagogo seria concebida como: a relação entre o pedagogo e o professor enquanto sujeito; o pedagogo, o professor e os conhecimentos que ele possui; o pedagogo, o professor e os novos documentos; o pedagogo, o professor e os seus saberes e; o pedagogo, o professor e as práticas que ele desenvolve.

Além do papel de mediador na formação continuada, o pedagogo também exerce o papel de articulador, integrador, orientador e auxiliar desta formação. Porém, para constituir sua identidade profissional, para cumprir seu papel de agente transformador político, social e intelectual, o pedagogo precisa balizar teoricamente suas ações, ou seja, o pedagogo também

precisa de formação continuada, precisa buscar sua formação (autoformação), para poder formar os professores com base nas exigências que a educação contemporânea traz.

A formação continuada para os pedagogos faz-se necessária para que o mesmo possa ir desenvolvendo, constituindo e (re)elaborando os conhecimentos adquiridos na formação inicial e que foram sendo validados, ou não, por meio de suas ações práticas. Tal qual os professores, os pedagogos também são portadores dos saberes da docência, os quais precisam ser confrontados com os conhecimentos teóricos; os pedagogos também precisam refletir sobre suas práticas; os pedagogos precisam desenvolver a consciência de sua autonomia profissional e intelectual; os pedagogos precisam constituir sua identidade epistemológica, política e profissional que é a base de suas ações.

Todavia, ao deixar-se levar pelas emergências e problemáticas que ocorrem no dia a dia das escolas, o pedagogo vai, gradativamente, perdendo sua identidade profissional, política e epistemológica. Passa a ser visto como o 'fazedor de coisas', 'o bombeiro', o 'inspetor de aluno', entre outros. Ao minimizar sua identidade profissional, política e epistemológica, o pedagogo passa a agir validado pelo conhecimento tácito, pelo achismo ou pela prática esvaziada de teoria, ou seja, sem um Método que embase suas práticas. A fragilidade da ação do pedagogo demonstra a dificuldade que ele tem de se colocar como profissional com autoridade e autonomia intelectual. Ser pedagogo constitui-se num processo de construção da sua identidade profissional que está diretamente relacionada à clareza dos objetivos do trabalho pedagógico a ser executado e, isto exige que o pedagogo tenha uma preparação adequada.

A falta de compreensão que o pedagogo tem a respeito de sua constituição enquanto profissional da educação, o tem levado a deixar de agir como mediador da formação continuada, para agir como reprodutor dos processos de formação continuada traduzidos como 'pacotes' de formação continuada, concebidos de cima para baixo.

Esta falta de compreensão da sua identidade em relação ao seu papel envolve: uma formação inicial precária; as condições de trabalho que não possibilitam momentos de estudo e de autoformação; a ausência de um programa de formação continuada para o pedagogo por parte da mantenedora; um processo de desvalorização profissional; entre outros.

O pedagogo é formado na Universidade, presta concurso público e dentro do contexto de sua atuação acaba perdendo o 'foco' do seu trabalho qual seja de um intelectual crítico-reflexivo. Passa a agir no 'impulso', no 'improviso' e na tentativa de 'resolver' os problemas que não são de sua responsabilidade imediata, mas que acabam sendo 'empurrados' no turbilhão de atividades que envolvem o dia a dia da escola. A carência na organização de formações continuadas para o pedagogo na escola tem contribuído para que este profissional atue de forma

tácita e repetitiva. A consequência disso tudo é descaracterização da identidade epistemológica, política e pedagógica do trabalho profissional do pedagogo.

O processo de mediação deixa de existir a partir do momento que o pedagogo apenas reproduz o material que é enviado pela SEED/PR. Quando não há a relação do pedagogo com o professor e destes com o conhecimento, uma vez que para haver a mediação no processo de formação continuada dos professores, o mesmo necessita ser planejado e refletido para que atitudes imediatistas e descontextualizadas sejam evitadas.

Ao se constatar que não há oferta de formação continuada voltada às necessidades dos professores do ensino médio noturno, subentende-se também que o pedagogo não exerce o papel de mediador deste processo. Todavia, constatou-se que muitos pedagogos buscam ressignificar suas ações a partir do momento em que eles analisam o material que é enviado pela SEED/PR. Seleciona o que melhor se adequa às necessidades de formação dos seus professores. Subsidia as discussões com outros materiais e busca a integração do grupo de professores para as discussões. Assim, o pedagogo desenvolve o processo de mediação com os professores, pois sua ação foi refletida, analisada, contextualizada e aconteceu na relação do pedagogo com os professores e destes com o conhecimento.

Após estas reflexões acerca da formação continuada dos professores do ensino médio noturno e da ação do pedagogo enquanto mediador do processo, ficou evidente que os processos de formação continuada dos professores do ensino médio noturno precisam ser analisados sob outras perspectivas, tanto no que diz respeito a sua oferta quanto ao seu conteúdo.

O pedagogo enquanto mediador deste processo, age no improviso ou apenas reproduzindo o que já vem determinado, passa de agente transformador para agente reprodutor e, assim, vai construindo sua ‘identidade’ profissional por meio de ações esvaziadas de sentidos e significados.

Como já explicitado anteriormente, os desafios a serem enfrentados/superados no modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora aos professores do ensino médio das escolas públicas tendo o pedagogo como mediador do processo são grandes. Identificar as críticas, os desafios e não apontar as possíveis ‘soluções’ que busquem ou tentem superar as dificuldades, as precariedades descritas pelos professores e pedagogos, faz com que a pesquisa tenha se desenvolvido em vão. Como o objetivo da pesquisa em educação foi buscar respostas aos problemas da formação continuada encontrados, sistematizou-se, a partir da análise dos dados, indicadores para uma proposta de formação continuada voltada aos professores do ensino médio noturno tendo o pedagogo como mediador deste processo.

- Indicador 1: *Que a escola seja lócus de formação continuada*

A formação continuada que tem a escola como local dessa formação parte das necessidades, expectativas e interesses do grupo de professores, possibilitando um trabalho coletivo, visando um projeto único de escola, a fim de promover mudanças nas práticas dos professores, num exercício de reflexão, articulando teoria e prática, num processo dinâmico, dialógico e contextualizado.

Esse trabalho coletivo da escola requer mudanças na cultura de formação continuada baseada em processos fragmentados e descontextualizados; a formação passa a ser concebida como um *continuum*. Nessa perspectiva, a reflexão do professor na e sobre sua prática é fundamental, pois possibilita um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Essa identidade se constitui no interior de práticas reflexivas compreendidas como práticas sociais que só podem se realizar em coletivos, o que, leva à necessidade de transformação da escola em '*comunidades de aprendizagem'* nas quais os professores se apóiem e se estimulem mutuamente. Quando o professor reflete sobre o contexto em que atua, consequentemente ele também reflete sobre suas práticas e seus saberes, e assim, provoca mudanças e transformações.

- Indicador 2: *Que o pedagogo seja o mediador desta formação no contexto da escola*

A formação continuada tendo a escola como *lócus* de formação coloca o pedagogo como gestor deste espaço formativo, como responsável pela valorização e articulação dos conhecimentos e saberes docentes e pela construção do coletivo escolar, nas mediações junto aos professores.

O pedagogo seria o responsável por organizar, articular e mediar essa formação continuada, visando contribuir para mudanças nas práticas dos professores, para que os mesmos se tornem autores, atores e produtores de suas práticas, com autonomia intelectual necessária para decidir individual e coletivamente, além de empreenderem práticas educativas emancipadoras.

O pedagogo como mediador da formação no contexto da escola, articulará a formação continuada de forma a analisar a escola como um todo sob a perspectiva de relacionar, agregar e integrar conhecimentos, visando uma prática pedagógica coletiva, que possa ser discutida, analisada e avaliada por todos, num movimento dialógico.

- Indicador 3: *Que a formação continuada seja pautada no trabalho coletivo*

O trabalho colaborativo ou coletivo proporciona o compartilhamento de dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos do contexto educativo; são elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto dos professores como dos pedagogos.

O trabalho coletivo possibilita a participação ativa e crítica dos envolvidos, a partir e no próprio contexto em que atuam, num processo formativo mais dinâmico, dialógico, contextualizado e contínuo. A formação continuada pautada no trabalho coletivo vem superar o caráter individualista e solitário que está se perpetuando no interior das escolas.

O trabalho coletivo busca a valorização do trabalho cooperativo e solidário, que reúne a comunidade escolar, autonomamente, em torno da construção do seu projeto pedagógico. Portanto, é elemento que sustenta o princípio da gestão democrática. Opinar, argumentar, explicar e relatar organiza o pensamento e é instrumento para melhor reflexão. O clima de debates que se instaura provoca constantes reflexões por parte dos envolvidos, mostrando que o contexto sociocultural, do qual a educação faz parte, não é estático nem alheio à escola. Pelo contrário, está em permanente movimento e, como tal, exige contínua reflexão sobre as posições e as decisões tomadas.

- Indicador 4: *Que a formação tenha como base a relação teoria/prática*

A formação continuada terá como base a reflexão dos envolvidos sobre a prática docente, de modo a permitir que possam reavaliar as teorias implícitas nestas práticas, seus métodos, seus saberes e suas experiências, realizando um processo de reflexão na ação e sobre a ação que oriente o trabalho pedagógico do professor.

A separação entre teoria e prática, em que a prática é considerada uma aplicação da teoria é uma perspectiva de formação continuada que não proporciona o desenvolvimento profissional dos professores e pedagogos.

É necessário que haja uma relação dialógica entre teoria e prática. Esse modelo de formação continuada parte do pressuposto que o profissional da educação é construtor de conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva. Na relação teoria/prática, ambas se produzem mutuamente, o que torna impossível separá-las para, depois, hierarquizá-las como se a um segmento teórico correspondesse de forma direta e imediata um segmento prático, ou vice-versa.

Frente aos indicadores propostos para a formação continuada dos professores do ensino médio noturno tendo o pedagogo como mediador do processo, cabe evidenciar que a prática educativa é uma prática complexa, que envolve as dimensões pessoais, profissionais, éticas, estéticas, políticas, sociais, psicológicas, entre outras. Nesta perspectiva é possível afirmar que são evidentes as mudanças e transformações de toda a ordem em nossa sociedade. Tal situação tem exigido que os professores estejam preparados para enfrentar o instável, o desconhecido, o inacabado e as incertezas; que sejam profissionais que contribuam para a formação de cidadãos criativos, com autonomia intelectual e política; que saibam lidar com o novo e, que tenham responsabilidade e ética.

A complexidade está presente nas práticas pedagógicas quando nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos porque as interrelações e conexões subjacentes ao trabalho educativo estão tecidas juntas. Pode-se observar que na prática pedagógica, os desafios são impostos diariamente ao professor e o mesmo necessita 'dar conta' de superá-los, havendo nesse momento uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois em muitas situações ele (professor) não aprendeu a lidar/tratar com as contingências da sala de aula porque não as viveu reflexivamente na tessitura das relações pedagógicas.

Frente a estas complexas e incertas exigências da vida contemporânea, cabe a escola e aos profissionais que lá atuam, pensar de forma aberta e flexível seu verdadeiro compromisso como educador e formador. Dessa forma, um desafio está posto. Nós professores e pedagogos, necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE.** Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <ppe.uem.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

ALMEIDA, C. M. de; SOARES, Kátia C. D. **Pedagogo escolar:** as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação,** São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

ALMEIDA, M. I. de. **Docentes para uma educação de qualidade:** uma questão de desenvolvimento profissional. Educar, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004. Editora UFPR.

ALVORADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores:** alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMADEU, M. S. U. dos S. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Revista USP – Pesquisa em Educação Ambiental.** v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008/31895>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 55-69.

ARANTES, A.P.P; GEBRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior:** Trajetórias e Saberes. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: BITTENCOURT, A. B.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação:** a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** São Paulo: Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba, Champgnat, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em:< www.senado.gov.br.>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. **Decreto n. 6755, de 26 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. **Decreto n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. **Decreto n. 8752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 10 mai. 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm> Acesso em: 2 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Emenda Constitucional. **Parecer CFE n. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Disponível em: www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc.>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. **Emenda Constitucional n. 53/2006, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 60 do Ato das Disposições Constitucionais. Disponível em: <www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2018.

_____. **Emenda Constitucional n. 59/2009, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3o ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4o do art. 211 e ao § 3o do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 6 dez. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **SAEB 2001:** novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>. Acesso em: 9 out. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 09 jul. 2018.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Lei n. 11502/07, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível : <presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94631/lei-11502-07>. Acesso em: 7 de jul. 2018.

_____. **Lei n. 12.061/09, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12061-27-outubro-2009-591900-norma-pl.html>. Acesso em 12 mai. 2018.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** Brasília: MEC/SEB/SEED, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969.** Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. >. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. >. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação – CEB. **Resolução n. 2/12, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 3 de mai. 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p. 101-117.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1972). **Parecer n. 867/1972.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-140), p. 339-341.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP, n. 05, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arqui- vos/pdf/pcp05_05.pdf.. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1403/2003, de 09 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortaleci- mento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Ministério da Educação, Brasília, DF, 9 dez. 2013. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade.** Campinas, 29 (105), 1139-1166. (2008). Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt.>Acessado em: 03 mai. 2018.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, no. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf.>.Acessso em: 8 jul. 2018.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. M.; MIZUKAMI, M. da G. N.(orgs). **Formação de professores, tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar/FINEP, pp 139-152, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-108.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: **Cadernos do CEDES. A formação do educador em debate.** São Paulo, (1-2), 47-69, 1981.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2010.
CONAE. **Conferência Nacional de Educação: documento – referência /elaborado pelo Fórum Nacional de Educação.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, G. L. M. **A formação do professor do ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação.** Unisul, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 85 – 101, Jan/Jun 2016. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e17201685-101>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 08 mai. 2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 23 mai. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, J. M; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau.** Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013 – Semestral - ISSN: 1809-6220.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008b.

_____. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo, SP: Cortez, 2012.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA. S. G. Elementos para a formulação das Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.
FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo de formação dos profissionais da educação básica: A políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Dez/1999 _ n. 68/especial.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

FREITAS, R. A. M. M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. De.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002.

GALINDO, C. J; INFORSATO, E do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa. [on-line]**. 2003 n. 119, p. 191-204. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13. n. 37. Jan./abr. 2008.

_____. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

_____. Políticas Educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J.A.V. (Org.). **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica.** Salvador: Editora da UFBA, 2015.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. Al. **Orientação educacional na prática.** 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HAGEMEYER, R. C. C. **Formação docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo: 2006.

_____. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual:** os sentidos de mudança. Educar, Curitiba, nº 24, p. 67-83. 2004. Editora: UFPR.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Função docente e contemporaneidade:** fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade,** ano XX, no 68, Dezembro/99. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br.>. Acesso em: 21 nov. 2017.

LAGE, M. A. G.; URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. de O. **Formação Continuada de Professores:** entre os limites e os silêncios dos programas de formação. 2013. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0171-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n19.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA. S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor.** Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf . Acesso em: 06 de jul. 2018.

_____. A pedagogia critica-social dos conteúdos. In: **Democratização da escola pública.** 23. ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2009.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p.69-80.

LIMA, J. A. de O.; RAMALHO, A. R. D.; LIMA, W. M. Pesquisa Educacional: Conceitos e perspectivas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 28: maio-out./2017, p. 82-92.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o- coordenador-pedagogico-naeducacao--basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LOPES, L. da S. A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional. Disponível em: < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Temas básicos de educação e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P. U, 2013.

LUDWING, A. C. W. A pesquisa em educação. **Revista Linhas.** v. 4, n. 2. 2003. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/153/showToc.>. Acesso em: 4 set. 2017.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MARCELO, C. G. Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI A. M.; AQUINO, O. F. (Orgs.). **Ensino médio:** estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 94-112.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, E. A. **Politica educacional brasileira:** década de 50 até os dias atuais. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/politica-educacional-brasileira-decada-de-50-aos-dias-atuais/78659>. 2011. Acesso em: 20 dez. 217.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto.** Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.

MARTINAZZO, C. J. Contribuições para uma pedagogia e práxis pedagógica na perspectiva do paradigma da complexidade: um olhar epistemológico. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação 2005**. Disponível em: < http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3903/pdf_143>. Acesso em: 12

se jul. 2018.

MATURANA, H. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. Relações Universidade – Escola e Aprendizagem da Docência: Algumas Lições de Parcerias Colaborativas. **VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.** Águas de Lindóia: 2003.

MORAN, J. M. Novos desafios para o educador. In: **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007a.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007b.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. da. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 74, Abril/2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MORAES, M. C. SUANNO, J. H. (Orgs.) **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A cabeça bem feita:** repensar a reformar, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2007.

MUHLSTED, A. **A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio:** novas dimensões de atuação. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NADAL, B. G. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007.

Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf.>. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. **In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores**, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf.>. Acesso em: 14 nov. de 2017.

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

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2006. Disponível em: <www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro, 2007.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Nada substitui um bom professor:** propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011. Disponível em: <comunicacao.ro.gov.br/.../%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCB>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

Ó, J. R. do; Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação & Realidade**. 32(2): 109-116 jul/dez 2007. Disponível em: < http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6653/3970 >. Acesso em: 17 maio. 2018.

PARANÁ. **Decreto n. 4.482, de 14 de março de 2005.** Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. Diário Oficial [do]Estado do Paraná, n. 6933, 14 mar. 2005. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=11&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Deliberação n. 02, de 7 de junho de 2002.** Inclusão, no período letivo, de dias destinados a atividade pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR, 7 jun. 2002. Disponível em: <celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Lei n. 103, de 15 de março de 2004.** Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 6687, 15 març. 2004. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=5&anoSpan=2007&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Lei n. 18492, de 24 de junho de 2015.** Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Diário Oficial [do]Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 9479, 25 jun. 2015. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná:** construindo a escola cidadã. Curitiba, 1992. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=155>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR:** Uma construção coletiva (Versão preliminar). Documento elaborado para apresentação, em Audiência Pública. Colégio Estadual do Paraná, em 6 de outubro de 2005. Curitiba, setembro de 2005. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 4685/17, de 19 de setembro de 2017.** Regulamenta o Calendário Escolar 2018. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 10035, 25 set. 2017. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=182203&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 1147, de 16 de abril de 2004.** Cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, PR, 30 abr. 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69638&indice=6&totalRegistros=297&anoSpan=2008&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação - CGE/CEF. **Subsídios para elaboração do regimento escolar.** 4. ed. rev. atual. CURITIBA SEED/PR 2012. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ivaipora/estrutura_funcionamento/documentos_orientadores/subsidios_elaboracao_re.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Universidade do Professor** – dois anos de realização para a valorização do profissional da educação – 1995 – 1997. Curitiba, 1997, p. 9. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em:

16 dez. 2017.

_____. SEAPE. **Edital de Concurso Público n. 37/2004** – GS-SEED. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge>. Acesso em: 3 de jun. 2018.

_____. SEAPE. **Edital de Concurso Público n. 10/2007** – GS-SEED. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge>. Acesso em: 3 de jun. 2018.

_____. **O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem. Secretaria de Estado do Paraná.** Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Em mimeo. 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **O papel do pedagogo na gestão:** possibilidades de mediação do currículo. Secretaria de Estado do Paraná. Coordenação de Gestão Escolar (CGE). Em mimeo. 2010a. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge>. Acesso em: 13 mai 2018.

PEREIRA, F. A; PINHO, M. J. de; PINHO, E. M. da C.; A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan.-jun. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, G. J..; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCE, L.; ABREU, C. B. de M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo. Cortez, 2011.

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G. de. MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. **EdUCERE – Livro 2**. Disponível em: < http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PRÁXIS%20E%20PRÁTICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEXÕES%20PARA%20A%20FORMAÇÃO%20E%20A%20DOCÊNCIA.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 183 p.

_____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____; ALMEIDA, L. R. **O papel do coordenador pedagógico:** função estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____; _____; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

_____; _____; _____. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. (orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S. (ORG). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: _____; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

PRANDI, L. R.; FREITAS, U. F. C.; BONIFÁCIO. A. Gestão democrática: o papel do coordenador pedagógico nos cursos de graduação. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,** Maringá, v. 15, n. 2, p. 311-330, jul./dez. 2010.

PRYJMA, M. P. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior.** São Paulo: s.n., 2009.

_____. WINKELER, M. S. B. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos.** 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/17/92/1>. Acesso em: 12 jan. 2018.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior,** v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015. Disponível em: < https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/1001/1039>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RADVANSKEI, S. de F.; HAGEMEYER, R. C. de C. Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 271-296, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jan. 20818.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4041/3308>. Acesso em: 04 març. 2018.

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-88, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica:** um modelo. São Paulo: Vozes, 2006.

SÁ, R. A. de. **Orientação e Supervisão Escolar:** manutenção ou separação. Curitiba: Editora Ibepex, jul. 2004.

_____. Contribuição para uma concepção de formação continuada unitária do pedagogo escolar tomando o trabalho pedagógico escolar como seu princípio educativo. **MÁTHESIS – Revista de Educação** – v. 7, n. 2 – p. 57 – 93 – jul./dez. 2006.

_____. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar,** Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR.

_____. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. CARNEIRO, S. M. M.; LUZ, A. A. da. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

_____. ENDLICH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação (Porto Alegre, impresso)**, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal, Porto, 1991.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica.** Disponível em: < www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf. >. Acesso em: 14 nov. 2017.

SAPELLI, M. L. S. O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública do Paraná (1995-2002). In: **Seminário Nacional:** Estado e Políticas Sociais, 2003. Cascavel. Anais: Cascavel, Unioeste, 2003. CD-ROOM.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.Scielo.Br/Pdf/Cp/V37n130/04.Pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SCHÖN, D. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERPA, D. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. **Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores".** Fundação Victor Civita, Edição Especial, no 6. Junho/2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Processos Mediadores Desenvolvidos pelo Professor Pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná:** novas dimensões de atuação. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2016.

SILVA, L. N. As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital. In: SILVA, S. C. Podcast Audacity: **Um recurso didático para o ensino e a mediação do professor pedagogo.** 2014. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Mídias em Educação) – UAB /UNICENTRO, Apucarana, 2014.

SILVA, M. L. da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: _____. (Org.). **Novas tecnologias:** educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, M. R. da. **Jovens, Ensino Médio e Politecnia: Possibilidades diante das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.** SEDUC Mato Grosso. 2012. Disponível em:< www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=15006> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Direito a educação, universalização e qualidade:** cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. Jornal de Políticas Educacionais, v. 9, p. 61-74, 2015a. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>. Acesso em: 01 de jun. 2018.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 3. ed. rev. e atual. UFSC, EAD: 2001.

SOARES, A. F. C. **Coordenação Pedagógica:** ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1. 170p.

SONNEVILE, J. J; JESUS, F. P. de. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs). **Educação e**

contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0872-1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio:** crítica ao economicismo na política educacional. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOKOLOWSKI. M. T. **História do Curso de Pedagogia no Brasil.** Disponível em : https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192. Acesso em: 14 jul. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TÚLIO, J. M. C. F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Pública.** 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____. **A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes de sua prática pedagógica.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

_____. SÁ, R. A. de. A identidade epistemológica do pedagogo escolar. **XII Congresso Nacional de Educação – Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Curitiba, Pr. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16779_7656.pdf.>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 19 ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político- pedagógico. 10 ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZANLORENZI, A. O Pedagogo em Instituições Estaduais de Educação: desafios enfrentados e possibilidades de mudanças. In: **Congresso Nacional de Educação-Educere, I Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação - SIRSSE.** 10., 2011. Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC Curitiba, p. 14731-14741. Disponível em: <http:// educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5009_2435.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2014.

APÊNDICE 1 – RESUMO GERAL DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

QUADRO 01 – RESUMO GERAL DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

FONTES DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE	CAMPOS DE ANÁLISE (2ª etapa)	RESULTADOS ENCONTRADOS (2ª etapa)	CAMPOS DE ANÁLISE (3ª etapa)	NÃO PERTINENTE (S) (3ª etapa)	PERTINENTE (S) (3ª etapa)
CAPES	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	95	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	86	9
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	31	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	28	3
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
SCIELO	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	60	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	51	9
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	5	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	3	2
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0

CONTINUAÇÃO

UFPR	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	10	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	8	2
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	1	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	1
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	4	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	3	1
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
IBICT	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	117	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	105	12
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	6	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	5	1
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0

CONTINUAÇÃO

CONGRESSOS E SEMINÁRIOS	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	11	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	8	3
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	1	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	1
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	1	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	1
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	1	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	1
PLATAFORMA SUCUPIRA	formação continuada	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo mediador	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo mediador OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	0	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	0	0
	formação continuada AND pedagogo OR coordenador pedagógico	título, resumo e palavras-chave	30	bases teóricas, problema de pesquisa, metodologia e resultados encontrados	23	7
		TOTAL:	**373**	**320**	**320**	**53**

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2017).

APÊNDICE 2 – OBJETOS DE ESTUDO ENCONTRADOS NÃO PERTINENTES À PESQUISA

QUADRO - 02 – OBJETOS DE ESTUDO ENCONTRADOS NÃO PERTINENTES À PESQUISA

TEMAS	PROFESSOR	PEDAGOGO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	X	X
TECNOLOGIAS DIGITAIS	X	X
JOVENS E ADULTOS	X	
SÉRIES INICIAIS	X	X
GESTÃO ESCOLAR		X
ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES		X
PEDAGOGIA HOSPITALAR		X
NOVAS TECNOLOGIAS	X	X
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	X	X
ENSINO DE QUÍMICA	X	
ENSINO DA MATEMÁTICA	X	X
ENSINO DA BIOLOGIA	X	
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
ENSINO DE CIÊNCIAS	X	
FRACASSO ESCOLAR	X	X
QUESTÃO PSICOSSOCIAL	X	
LETRAMENTO DIGITAL	X	
GÊNEROS TEXTUAIS	X	
LETRAMENTO LITERÁRIO	X	
GRAMÁTICA	X	
GÊNEROS DISCURSIVOS	X	X
ENSINO SUPERIOR	X	X
MATERIAL DIDÁTICO	X	X

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2017).

APÊNDICE 3 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES COM TEMAS PRÓXIMOS À PESQUISA

QUADRO 03 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES COM TEMAS PRÓXIMOS À PESQUISA

TIPO DE DOCUMENTO	FONTES DE PESQUISA	TÍTULO	AUTOR(ES)	RESUMO
ARTIGO	SCIELO	Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros	DAVIS (2012)	O objetivo do estudo foi verificar como diferentes estados e municípios brasileiros tratam a formação continuada de seus professores, focando, em especial, os fatores que geram sua demanda, seu processo de implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à prática pedagógica, as modalidades mais frequentemente empregadas e, ainda, a presença e formas assumidas pelos processos de monitoramento e avaliação.
ARTIGO	PERIÓDICOS CAPES RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016 – ISSN: 1519-9029 – UNESP	Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas	GALINDO e INFORSATO (2016)	Propõe-se nesse artigo realizar um ensaio sobre as questões conceituais relativas à formação continuada, problematizando-a e, contextualizando a formação continuada, apontar algumas perspectivas para essa área.
ARTIGO	PERIÓDICOS CAPES Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.24-37, jan./jun. 2012 - ISSN – 1982 - 9949 – UNISC	Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento	VOGT e MOROSINI (2012)	A formação continuada dos professores acontece ao longo da vida profissional e também pode acontecer dentro do espaço escolar. Tenho como objetivos compreender a escola como espaço de formação continuada e suas implicações. Foi possível perceber que a formação continuada de professores dentro do próprio espaço escolar está vinculada à reunião pedagógica e ao papel exercido pelo coordenador pedagógico, através de uma relação mediadora e coletiva, atrelada a desafios, reflexões, observações, avaliações e construção de novas práticas.

CONTINUAÇÃO

ARTIGO	PERIÓDICOS CAPES Educere Et Educare Vol. 9 número especial Jul./dez. 2014ISSN 1809-5208 e ISSN 1981-4712 UNIOESTE - Campus Cascavel - PR.	A atuação da equipe pedagógica na formação continuada do professor em serviço: a visão dos professores	GEGLIO (2014)	O texto consiste em uma discussão sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço. Consideramos que essa é uma atividade inerente ao seu exercício profissional no contexto escolar.
ARTIGO	II Congresso Nacional de Educação – CONEDU Campina Grande – PB	O supervisor escolar e a formação continuada	LIMA; SOUZA e LACERDA (2014)	O objetivo deste artigo foi investigar o papel do Supervisor Escolar na formação continuada dos docentes de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Durante muito tempo essa formação pedagógica ocorria principalmente fora do local de trabalho dos educadores, mas atualmente, há uma forte tendência em valorizar o ambiente escolar como espaço de capacitação. O agente responsável por articular esse processo, juntamente com a direção, é o Supervisor, o qual assume as funções de orientar, integrar e controlar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a qualificação de sua equipe.
ARTIGO	XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012	O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores	PLACCO; ALMEIDA e SOUZA (2012)	O Coordenador Pedagógico, ator privilegiado em nossa investigação, pode exercer uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, ser o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. Analisar suas atribuições, especialmente no que se refere à dimensão formativa, significa tentar entendê-las, na complexidade desse cotidiano.

CONTINUAÇÃO

DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Ceará	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis	ARAÚJO (2015)	A presente dissertação investiga sobre o professor coordenador pedagógico e a formação contínua do docente no contexto escolar. Perfilou como objeto de investigação a formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico na arena escolar e aduziu como objetivo compreender a formação contínua do professor com enfoque nas ações formativas docentes mediadas pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar.
DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Rondônia	Formação continuada e transformação da prática pedagógica: estudo com docentes de ensino médio em Rondônia	FREITAS (2015)	O estudo trata da formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio e objetiva investigar os problemas que impedem a efetivação da formação continuada para intervir no processo buscando a reflexão, a transformação da prática pedagógica e a construção coletiva de um plano de formação continuada com/para os professores que atuam no Ensino Médio.
DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Paraná	A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação	MUHLSTEDT (2016)	A presente dissertação objetivou investigar a ação mediadora desenvolvida pelos pedagogos de uma escola da rede estadual de Curitiba – Paraná, no contexto de uma formação continuada em serviço de professores do Ensino Médio, buscando situar as dimensões da ação mediadora dos pedagogos neste nível de ensino.
DISSERTAÇÃO	Universidade de Brasília	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica	XAVIER (2015)	A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica é o tema central desse trabalho. Busca-se contribuir para a ampliação do debate sobre a importância o fortalecimento da temática em uma perspectiva emancipadora.

CONTINUAÇÃO

DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Pelotas	Supervisão pedagógica: prática e formação continuada	BRAUNER (2014)	As ações da supervisão pedagógica no apoio à prática pedagógica e nos processos de formação continuada dos professores é assunto em discussão, por ser uma área de atuação que está no centro das instituições de ensino como espaço de trabalho que envolve docentes, gestores, estudantes e diversos profissionais que atuam na prática educativa.
DISSERTAÇÃO	Centro Universitário Internacional-UNINTER	Formação continuada *online* para o professor pedagogo aplicar durante a hora-atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/Pr	FRACARO (2016)	Este trabalho propõe a formação continuada *online* para o professor pedagogo aplicar durante a hora atividade concentrada, aos professores do Ensino Médio das três escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras, no estado do Paraná.
TESE	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil	CORRÊA (2016)	A presente pesquisa teve como objetivo analisar reflexivamente os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ações de formação continuada, sob à luz da Complexidade, visionando práticas formadoras na Educação Infantil.

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2017).

APÊNDICE 4 – ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

QUADRO 4 - ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

QUESTÃO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
7. Você acha necessário que existam cursos de formação continuada para professores?	PF1	Sim
	PF2	Sim
	PF3	Sim
	PF4	Sim
	PF5	Sim
	PF6	Sim
	PF7	Sim
	PF8	Sim
a. Por quê?	PF1	Formação inicial insuficiente
	PF2	Conhecer novas metodologias
	PF3	Atualizar conhecimentos já adquiridos; construir novos conhecimentos
	PF4	Aperfeiçoamento
	PF5	Exigência de formação para novos conhecimentos
	PF6	Atualização para melhorar a prática
	PF7	Inovação em metodologias; formação constante
	PF8	Repensar a prática; atualizar conceitos
8. Como você caracteriza os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora?	PF1	Pouco interessantes
	PF2	Pouco interessantes
	PF3	Pouco interessantes
	PF4	Ruins
	PF5	Ruins
	PF6	Pouco interessantes
	PF7	Pouco interessantes
	PF8	Bons
a. Se desejar, faça comentários	PF1	Não respondeu
	PF2	Não respondeu
	PF3	Enfoque mais político ; pouco enfoque pedagógico
	PF4	Material pouco agradável; temas não pontuais
	PF5	Não respondeu
	PF6	Não respondeu
	PF7	Referencial teórico empobrecido; discussões e temas repetidos; sem foco; desanimador
	PF8	Não respondeu

CONTINUAÇÃO

9. Os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora têm contribuído para a sua prática pedagógica?	PF1	Não
	PF2	Sim
	PF3	Sim
	PF4	Não
	PF5	Não
	PF6	Não
	PF7	Não
	PF8	Sim
a. De que forma?	PF1	Não contribui
	PF2	Trocas com outros profissionais
	PF3	Trocas com outros profissionais da mesma área
	PF4	Não contribui; dissociado da prática
	PF5	Fora da realidade e das práticas de sala de aula e do cotidiano
	PF6	Voltado para área administrativa
	PF7	Referenciais teóricos e metodológicos desatualizados
	PF8	Trocas com outros professores
10. As estratégias didáticas utilizadas nos cursos de formação continuada promovidos pela mantenedora, bem como, as concepções teóricas abordadas tem levado em consideração as suas experiências em sala de aula?	PF1	Não
	PF2	Sim
	PF3	Não
	PF4	Não
	PF5	Não
	PF6	Não
	PF7	Não
	PF8	Sim
a. Explique	PF1	Conteúdos irrelevantes, fora da realidade da sala de aula
	PF2	Trocas de experiências com outros profissionais
	PF3	Temas externos, fora das necessidades da escola e dos professores
	PF4	Mecânico: ler textos, assistir vídeos, discutir, responder. Sem aprofundamento
	PF5	Repetitivos; sem relação com a experiência
	PF6	Trabalho com números que não refletem a realidade
	PF7	Caráter meramente administrativo
	PF8	Novos aprendizados
11. Como você descreve/percebe o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora?	PF1	Com autonomia para decidir os temas relevantes
	PF2	Mediador das discussões
	PF3	Reprodutor das atividades da mantenedora
	PF4	Reprodutor das atividades da mantenedora
	PF5	Reprodutor das atividades da mantenedora
	PF6	Sem autonomia para decidir sobre os temas relevantes
	PF7	Reprodutor das atividades da mantenedora
	PF8	Seleciona temas relevantes dentro dos enviados pela mantenedora de acordo com a realidade da escola

CONTINUAÇÃO

12. Como seria um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor, hoje?	PF1	Discussão entre professores da mesma disciplina; trocas de experiências; novos conhecimentos
	PF2	Desenvolvimento profissional; novos conhecimentos; visão crítica sobre o papel social e profissional
	PF3	Integração de saberes didáticos
	PF4	Projetos interdisciplinares
	PF5	Integração de saberes didáticos
	PF6	Professor pesquisador; iniciação científica
	PF7	Professor pesquisador
	PF8	Trocas de experiências; novos conhecimentos
13. Qual seria em sua opinião o papel do pedagogo neste modelo de formação continuada descrito por você?	PF1	Auxiliar na formação continuada
	PF2	Mediador da formação
	PF3	Papel de agente transformador político, social e intelectual; agente da própria formação e dos demais;
	PF4	Mediador entre os saberes dos professores e alunos
	PF5	Articulador e integrador
	PF6	Mediador das discussões sobre as práticas dos professores e novos conhecimentos
	PF7	Orientador do processo formativo
	PF8	Mediador e articulador das áreas da educação

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018). A partir das respostas dos professores participantes e com base na metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

APÊNDICE 5 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTE AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO E AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS

QUADRO 7 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES A QUESTÃO 7 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 5
É uma forma de capacitação para os professores, que necessitam estar em constante estudo e inovação em suas metodologias.	PF7
Conhecer novas metodologias para tornar democrático o acesso ao saber.	PF2
O processo educativo exige do professor novos desafios constantemente.	PF4

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018)

QUADRO 8 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 8 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA- ENFOQUE PEDAGÓGICO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 3
Possuem mais enfoque político que pedagógico	PF3
O material enviado pela SEED não é atrativo. Os temas não são pontuais.	PF4
A SEED tem um modelo de formação empobrecido de referencial teórico e com discussões repetidas todos os anos sobre os mesmos temas. Não sabemos ao certo se trata de um curso, uma reunião administrativa ou de instruções. Essas formações deixam muito a desejar e causam nos profissionais da educação um desânimo já no início dos períodos letivos.	PF7

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 9 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 9 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – PRÁTICA PEDAGÓGICA	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 5
Não contribuem, pois, estão dissociados da prática docente.	PF4
Falta realidade nas formações, práticas, cotidiano	PF5
Geralmente os temas tendem mais para a área administrativa.	PF6

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 10 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 10 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – SABERES DOCENTES	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 6
Não. É tudo muito mecânico: leia o texto, assista ao vídeo, discuta, responda. Não há profundidade.	PF4
Não, pois muitas vezes as formações versam sobre temas externos e que cobrem todo o tempo disponível, acredito que o correto seria realizar uma formação a partir da necessidade da escola e da sala de aula.	PF3
As formações são muito repetitivas e sem muita relação com a experiência.	PF5

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 11 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 11 A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – PAPEL DO PEDAGOGO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 5
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora.	PF4
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora.	PF5
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora.	PF7

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 12 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 12 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 6
Formação continuada incentivando a formação do professor pesquisador.	PF7
Formação continuada que possibilite a integração de saberes didáticos: a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores.	PF3
Participação em grupos de trabalho e de iniciação científica (pesquisa).	PF6

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 13 – RESPOSTAS DOS PROFESSORES REFERENTES À QUESTÃO 13 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 8
Um orientador do processo formativo. Mas para isso é necessário que as formações tenham uma estrutura que estimule a participação de todas as partes envolvidas e com um referencial teórico consistente. Além disso é imprescindível o espaço para o debate. A(o) Pedagoga(o) precisa estar preparada(o) para o debate e a SEED também precisa estar aberta às discussões. A Educação não deve ser refém do político de plantão. É um processo contínuo que não pode ser interrompido a cada mandato.	PF7
Aquele que junto ao grande grupo viabilize discussões a respeito das nossas práticas bem como angariar mais conhecimentos e como introduzi-los aos educandos.	PF4
Promover mecanismos de interação entre a teoria e prática, levando em consideração os saberes e características do corpo docente, a necessidade dos discentes e as urgências da comunidade escolar como um todo. Ao propiciar debates fundamentados teoricamente, valorizando a dinâmica de grupos em detrimento da burocracia e do método expositivo de referenciais, acredito que os pedagogos (as) podem assim assumir um papel de agente transformador e não de mero técnico burocrata. Por outro lado. todos os professores tem condições de contribuir na formação da equipe, haja vista que todos são profissionais e que possuem suas expertises, e afinal de contas são professores e capazes de realizar pesquisas e estudos, digo isso por que acredito que com uma boa mediação e integração a equipe pedagógica e o corpo docente pode realizar uma formação continuada sólida, focada e realista do ponto de vista das necessidades de sua escola, com a participação de todos, ensinando e aprendendo, pesquisando, discutindo e produzindo conhecimentos.	PF3

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

APÊNDICE 6 – ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS

QUADRO 14 - ANÁLISE TEMÁTICA DAS RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES

QUESTÃO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTAS
6. Você acha necessário que existam cursos de formação continuada para professores?	P1	Sim
	P2	Sim
	P3	Sim
	P4	Sim
	P5	Sim
a. Por quê?	P1	Refletir sobre a prática; reconstruir e ampliar conceitos
	P2	Transformação constante
	P3	Formação constante
	P4	Formação para os tempos atuais
	P5	Atualização constante
7. Como você caracteriza os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora?	P1	Pouco interessantes
	P2	Pouco interessantes
	P3	Pouco interessantes
	P4	Bons
	P5	Pouco interessantes
a. Se desejar, faça comentários	P1	Pedagogo sem formação e suporte
	P2	Temas superficiais e subjetivos
	P3	Fora da realidade das escolas
	P4	Teoria boa, porém fora da prática
	P5	Metodologia pouco interessante, discussões sem conexões com a prática
8. Como você descreve/percebe o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora?	P1	Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora, sem autonomia
	P2	Mediador das discussões, sem autonomia
	P3	Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora
	P4	Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora
	P5	Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora. Sem projeto de formação para formar

CONTINUAÇÃO

9. Como seria um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor, hoje?	P1	Trocas de experiências e novos conhecimentos; agente do desenvolvimento profissional; reflexão sobre a prática.
	P2	Autonomia intelectual e profissional; integração de saberes didáticos – a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores.
	P3	Autonomia intelectual e profissional, formação do professor pesquisador.
	P4	Trabalho coletivo, mudanças na sociedade
	P5	Temas da Educação contemporânea
10. Como você descreve/percebe o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora?	P1	Mediador de conhecimentos; formação para o pedagogo
	P2	Mediador e instigador das discussões
	P3	Orientador e articulador do processo de formação
	P4	Mediador; formação do pedagogo para poder formar
	P5	Organizador do trabalho pedagógico; mediador; formação do pedagogo

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018). Elaborado a partir das respostas dos pedagogos participantes e com base na metodologia da Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

APÊNDICE 7 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTE AS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO E AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS

QUADRO 15 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 6 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 4
Os cursos de formação continuada são necessários e importantes para que o professor tenha uma ação reflexiva e atualize sua prática docente constantemente, propiciando aos alunos uma aprendizagem significativa.	P1
É imprescindível formar e transformar constantemente paradigmas, atitudes, opiniões, ações; isso também ocorre através da formação.	P2
Extremamente necessário, pois as necessidades e desafios contemporâneos, exigem as atualizações e avanços em todas as áreas do conhecimento	P5

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 16 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 7 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIAS – ENFOQUE PEDAGÓGICO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 4
O "formato" de formação proposta é cansativo e desestimulante; Os pedagogos não recebem formação, suporte e motivação necessários para encaminhamento das formações nas escolas; Os textos propostos são desconexos com as reais necessidades pedagógicas dos professores.	P1
Temas superficiais, subjetivos.	P2
A oferta nos últimos 4 anos foi pífia; quase nula e no segundo, oferta maior, porém pouco interessante na metodologia: muitos textos e só discussão no Colégio sem nenhum outro apoio externo.	P5

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 17 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 8 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – PAPEL DO PEDAGOGO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 4
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora, sem autonomia para decidir sobre os temas de discussão.	P1
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora.	P3
Reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora. O papel do pedagogo, não há nenhuma preocupação, meros ativista, repassadores de temas, que nem se quer são trabalhados de forma contínua, não existe um projeto pedagógico da mantenedora.	P5

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 18 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 9 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 5
Que possibilite discussões entre professores da mesma disciplina, fomentando trocas de experiências e novos conhecimentos, que levem os professores a serem os principais agentes do seu desenvolvimento profissional, refletindo sobre a própria prática.	P1
Formação continuada que instrumentalize o professor a alcançar maior autonomia intelectual e, em contrapartida, profissional, que possibilite a integração de saberes didáticos – a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores.	P2
Que leve o professor a conhecer, dominar e integrar inovações tecnológicas e no campo das ciências, bem como estar atento às mudanças constantes da sociedade, participação em grupos de trabalho e de iniciação científica, formação continuada incentivando a formação do professor pesquisador.	P3

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

QUADRO 19 – RESPOSTAS DOS PEDAGOGOS REFERENTES À QUESTÃO 10 E A CATEGORIA ESTABELECIDA

CATEGORIA – MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO	PARTICIPANTES
RESPOSTAS	Total de respostas: 5
O papel do pedagogo seria de Mediador da construção/reflexões de conhecimentos e das discussões, desta forma enriquecendo o processo de formação continuada. Mas para isso, o pedagogo deveria ter formação, preparo e motivação para ser o articulador das formações nas escolas e também autonomia para que junto ao corpo docente da instituição discutissem quais seriam os temas pertinentes e interessantes à prática do professor e ao processo de ensino e aprendizagem.	P1
Neste contexto o professor pedagogo precisa ser o mediador. Porém, fica difícil executar esse papel uma vez que a mantenedora deveria proporcionar formações mais frequentes aos pedagogos afim de que estes consigam atender sua comunidade local quanto às formações de qualidade.	P4
De organização do Trabalho Pedagógico, que viabilize, espaços, equipamentos, formação, através de literaturas que contemplem essa concepção de trabalho, através de oficinas, onde os profissionais posam interagir, debater e como agentes da construção dos conhecimentos necessários para plena emancipação dos educandos. Como experiência prática, as jornadas pedagógicas, que em passado próximo a mantenedora ofertava para a formação dos	P5

pedagogos que proporcionavam a possibilidade de construir esses conhecimentos. Que hoje, não mais existe especificamente. Todo esse trabalho em relação a formação continuada dos professores e pedagogos, deve ser desenvolvido de forma coletiva e democrática, por todos os segmentos que formam a comunidade escolar	

FONTE: NEGOSEKI; SÁ. (2018).

APÊNDICE 8 – QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Caros(as) colegas:

Sou pedagoga concursada da rede estadual de ensino desde 2005 e mestranda da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa.

O tema de pesquisa da minha Dissertação é: **O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.** Sendo um tema que envolve o dia a dia docente e a formação continuada dos colegas, a sua participação é muito importante. Para isso solicito a sua colaboração no preenchimento deste instrumento de coleta de dados que faz parte de meu estudo exploratório e que me fornecerá os subsídios necessários para a continuidade da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Clicie Maria Cancelier Negoseki – ninitaeu@hotmail.com
Whattsapp (41) 991740575

Sigilo:

Todas as informações coletadas neste instrumento de coleta de dados serão mantidas em sigilo. Os resultados provenientes deste estudo exploratório serão disponibilizados de forma agregada, todavia, os participantes da investigação não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo.

ESTUDO EXPLORATÓRIO
O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

1. Qual sua disciplina de atuação?

( )Língua portuguesa

( )Matemática

2. Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?

( )1 ano

( )4 anos

( )de 5 a 10 anos

( )Mais de 10 anos

3. Idade:

4. Gênero:

5. Qual sua forma de contratação como professor (a)?

( )Contrato temporário

( )Concurso público

6. Qual seu nível de escolarização?

( )graduação Bacharelado e/ou Licenciatura

( )Pós graduação – *Lato Sensu* – Especialização

( )Pós graduação – *Stricto Sensu* – Mestrado

( )Pós graduação – *Stricto Sensu* – Doutorado

7. Você acha necessário que existam cursos de formação continuada para professores?

( )sim

( )não

7.1 Por que?

_____

_____

8. Como você caracteriza os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora?

( )excelentes

( )bons

( )pouco interessantes

( )ruins

Se desejar, faça comentários:

_____

_____

_____

9. Os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora têm contribuído para a sua prática pedagógica?

( )sim

( )não

9.1 De que forma?

( )trazendo novos referenciais teóricos metodológicos

( )possibilitando a troca de experiências com outros professores

( )temas que relacionam teoria e prática

( )discutindo temas contemporâneos da educação

( )proporcionando momentos de planejamento interdisciplinar

( )outros: _____

10. As estratégias didáticas utilizadas nos cursos de formação continuada promovidos pela mantenedora, bem como, as concepções teóricas abordadas têm levado em consideração as suas experiências em sala de aula? Explique.

( )sim

( )não

10.1 Explique:

_____

_____

11. Como você descreve/percebe o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora?

( )mediador das discussões propostas pela mantenedora

( )reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora

( )participativo nas discussões

( )sem autonomia para decidir sobre os temas de discussão

( )com autonomia para decidir sobre os temas de discussão

( )traz outros temas para enriquecer as discussões

( )faz a seleção de temas – a partir dos temas enviados pela mantenedora - que são mais relevantes para a realidade da escola

( )outros: _____

12. Como seria um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor, hoje?

( )que possibilite discussões entre professores da mesma disciplina, fomentando trocas de experiências e novos conhecimentos

( )formação continuada que aborde o trabalho com projetos interdisciplinares

( )formação continuada incentivando a formação do professor pesquisado

( )formação continuada voltada para a o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais

( )com discussões sobre temas votados para a diversidade em sala de aula

( )formação continuada como espaço de reflexão e debate do próprio trabalho do professor

( )formação continuada que possibilite o desenvolvimento tanto individual como do grupo de professores, levando-os a orientar suas aprendizagens, definir suas necessidades e avaliar seus desempenhos

( )proporcionar o desenvolvimento de capacidades e novos conhecimentos que venham promover uma visão crítica constante acerca do seu papel profissional e social

( )que levem os professores a serem os principais agentes do seu desenvolvimento profissional, refletindo sobre a própria prática

( )que leve o professor a conhecer, dominar e integrar inovações tecnológicas e no campo das ciências, bem como estar atento às mudanças constantes da sociedade

( )participação em grupos de trabalho e de iniciação cientifica

( )formação continuada que instrumentalize o professor a alcançar maior autonomia intelectual e, em contrapartida, profissional

( )formação continuada que possibilite a integração de saberes didáticos – a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores

( )Outro(s): _____

_____

13. Qual seria em sua opinião o papel do pedagogo neste modelo de formação continuada descrito por você?

_____

_____

_____

Obrigada pela valiosa contribuição,

Clicie.

APÊNDICE 9 – QUESTIONÁRIO DOS PEDAGOGOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS

Caros(as) colegas:

Sou pedagoga concursada da rede estadual de ensino desde 2005 e mestranda da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa.

O tema de pesquisa da minha Dissertação é: **O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.** Sendo um tema que envolve o dia a dia docente e a formação continuada dos colegas, a sua participação é muito importante. Para isso solicito a sua colaboração no preenchimento deste instrumento de coleta de dados que faz parte de meu estudo exploratório e que me fornecerá os subsídios necessários para a continuidade da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Clicie Maria Cancelier Negoseki – ninitaeu@hotmail.com
Whattsapp (41) 991740575

Sigilo:

Todas as informações coletadas neste instrumento de coleta de dados serão mantidas em sigilo. Os resultados provenientes deste estudo exploratório serão disponibilizados de forma agregada, todavia, os participantes da investigação não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo.

ESTUDO EXPLORATÓRIO
O PAPEL DO PEDAGOGO COMO MEDIADOR NA/DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

1. Há quanto tempo você trabalha como pedagogo (a)?

( )1 ano
( )4 anos
( )Mais de 5 anos

2. Idade:

3. Gênero:

4. Qual sua forma de contratação como pedagogo (a)?

( )Contrato temporário
( )Concurso público

5. Qual seu nível de escolarização?

( )Graduação Bacharelado e/ou Licenciatura
( )Pós graduação – *Lato Sensu* – Especialização
( )Pós graduação – *Stricto Sensu* – Mestrado
( )Pós graduação – *Stricto Sensu* – Doutorado

6. Você acha necessário que existam cursos de formação continuada de formação continuada para professores?

( )sim
( )não

6.1 Por que?

_____

_____

_____

7. Como você caracteriza os cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora para os professores?

( )excelentes

( )bons

( )pouco interessantes

( )ruins

7.1 Se desejar, faça comentários:

_____

_____

_____

8. Como você descreve/percebe o papel do pedagogo dentro do modelo de formação continuada ofertado pela mantenedora?

( )mediador das discussões propostas pela mantenedora

( )reprodutor das atividades enviadas pela mantenedora

( )participativo nas discussões

( )sem autonomia para decidir sobre os temas de discussão

( )com autonomia para decidir sobre os temas de discussão

( )traz outros temas para enriquecer as discussões

( )faz a seleção de temas – a partir dos temas enviados pela mantenedora - que são mais relevantes para a realidade da escola

( )outros: _____

9. Como seria um modelo de formação continuada adequado para as necessidades de formação do professor, hoje?

( )que possibilite discussões entre professores da mesma disciplina, fomentando trocas de experiências e novos conhecimentos

( )formação continuada que aborde o trabalho com projetos interdisciplinares

( )formação continuada incentivando a formação do professor pesquisador

( )formação continuada voltada para a o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais

( )com discussões sobre temas votados para a diversidade em sala de aula

( )formação continuada como espaço de reflexão e debate do próprio trabalho do professor

( )formação continuada que possibilite o desenvolvimento tanto individual como do grupo de professores, levando-os a orientar suas aprendizagens, definir suas necessidades e avaliar seus desempenhos

( )proporcionar o desenvolvimento de capacidades e novos conhecimentos que venham promover uma visão crítica constante acerca do seu papel profissional e social
( )que levem os professores a serem os principais agentes do seu desenvolvimento profissional, refletindo sobre a própria prática
( )que leve o professor a conhecer, dominar e integrar inovações tecnológicas e no campo das ciências, bem como estar atento às mudanças constantes da sociedade
( )participação em grupos de trabalho e de iniciação cientifica
( )formação continuada que instrumentalize o professor a alcançar maior autonomia intelectual e, em contrapartida, profissional
( )formação continuada que possibilite a integração de saberes didáticos – a escola, o currículo, o ensino, os alunos e os professores
( )outro(s): _____

10. Qual seria em sua opinião o papel do pedagogo neste modelo de formação continuada descrito por você?

_____

_____

_____

Obrigada pela valiosa contribuição,

Clicie.

APÊNDICE 10 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Quais são (em sua opinião) as características, o perfil, a cultura e o comportamento (positividades e negatividades) dos estudantes do Ensino Médio noturno?

2. Como você percebe o trabalho da escola contemporânea e seus desafios em relação ao Conhecimento/Tecnologias Digitais/ Mídias/ Cultura/ Política/ Ciência/ Trabalho/ Família/ Violência/ ETC?

3. Quais são os saberes, os conhecimentos em sua opinião necessários para a atuação do professor no Ensino Médio noturno na escola de hoje?

4. Quais seriam suas expectativas e/ou proposições para uma proposta de formação continuada voltada para os professores do Ensino Médio noturno?

5. Qual seria o papel do pedagogo na formação continuada voltada para os professores do Ensino Médio noturno?

APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS

1. Como você planeja e organiza a formação continuada dos professores do Ensino Médio noturno da escola?

2. Quais são (em sua opinião) as características, o perfil, a cultura e o comportamento (positividades e negatividades) dos estudantes do Ensino Médio noturno?

3. Como você percebe o trabalho da escola contemporânea e seus desafios em relação ao Conhecimento/Tecnologias Digitais/Mídias/Cultura/Política/Ciência/Trabalho/Família/Violência/etc?

4. Quais seriam suas expectativas e/ou proposições para uma proposta de formação continuada voltada para os professores do Ensino Médio noturno, tendo a mediação do pedagogo?

5. Em sua opinião quais seriam os conhecimentos, os saberes necessários para que o pedagogo possa atuar como mediador na formação continuada dos professores do Ensino Médio noturno?

APÊNDICE 12 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
( ) PROFESSOR ( ) PEDAGOGO

Nós, Ricardo Antunes de Sá e Clicie Maria Cancelier Negoseki, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando os professores de língua portuguesa e matemática dos colégios estaduais de ensino médio noturno do município de São José dos Pinhais e os pedagogos que atuam nestes respectivos colégios a participar de um estudo intitulado "Formação continuada dos professores do Ensino Médio de São José dos Pinhais e o papel do pedagogo como mediador do processo". O **estudo** é importante para contribuir para aprimorar a formação continuada de professores sob a mediação do pedagogo, cuja função na escola tem sido a de planejador, organizador e articulador do processo pedagógico escolar.

a) O objetivo desta **pesquisa:** investigar o processo de formação continuada de professores das escolas públicas de Ensino Médio de São José dos Pinhais e a mediação do pedagogo.

b) O professor e pedagogo participante desta pesquisa responderão a um questionário com perguntas fechadas, enviado por e-mail, em *google docs* e também de entrevista semiestruturada. As respostas do questionário serão registadas em arquivo digital, onde não é possível a identificação de quem as respondeu, garantindo assim o anonimato. As entrevistas serão gravadas em áudio. Tanto as respostas dos questionários quanto os áudios das entrevistas serão arquivadas pelos pesquisadores em pastas que ficarão armazenadas e sob zelo dos mesmos até o fim da pesquisa, quando serão destruídas pelos pesquisadores. As respostas dos questionários e os áudios das entrevistas serão gravados em CDs, guardados pelos pesquisadores num período de dois anos após o final da pesquisa, quando serão destruídos.

c) Caso o professor e pedagogo aceite participar da entrevista, a mesma acontecerá em ambiente disponibilizado pela escola de tal modo a preservar a individualidade e o sigilo das respostas e terá duração de no máximo 60 minutos. O áudio dessas entrevistas será gravado e depois transferido para o microcomputador dos pesquisadores e gravados em CDs, que ficarão armazenados e sob zelo dos mesmos num prazo de dois anos após o fim da pesquisa, quando serão apagados.

d). **Jamais serão revelados nomes, ou divulgadas os áudios dos participantes da entrevista. As respostas dos questionários *on line* são anônimas, não havendo meios de identificar quem as respondeu.**

e) É possível que o professor e pedagogo experimentem algum desconforto, como timidez ou inibição. Caso apresentem dificuldade em responder as perguntas da entrevista, o professor e pedagogo poderão interromper a entrevista, sem nenhum prejuízo.

Rubricas:
Participante da pesquisa: _____
Pesquisadora colaboradora: _____ Orientador: _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2077714
na data de 25/05/2017

f) A entrevista acontecerá como uma conversa e o professor e pedagogo terá a liberdade de não responder algumas das perguntas propostas, se assim preferir. Também, se o professor e pedagogo sentirem-se desconfortáveis com a gravação de áudio, a entrevista será interrompida e as respostas obtidas serão anotadas manualmente pelos pesquisadores no caderno de campo.

g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: espera-se que a pesquisa traga contribuições para o processo de formação continuada dos professores do Ensino Médio, das escolas públicas do Estado do Paraná, bem como discuta o papel do pedagogo como mediador deste processo de formação; estima-se sistematizar proposições para a formação continuada de professores à luz dos referenciais teóricos.

h) A pesquisadora Clicie Maria Cancelier Negoseki, pedagoga em exercício no Colégio Estadual Barro Preto em São José dos Pinhais, poderá ser localizada nesta Instituição de Ensino, situada a Alameda Bom Pastor, nº 3000 - Bairro: Barro Preto, São José dos Pinhais – Paraná - CEP 83015-140, ou pelo fone: 41 3282-2305, das 19h00min às 22h30min ou por e-mail: ninitaeu@hotmail.com. O professor da UFPR, Ricardo Antunes de Sá, orientador responsável por essa pesquisa, poderá ser localizado na Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 - Edifício D. Pedro I – Curitiba/PR, no período da tarde ou por agendamento no horário que lhe for conveniente pelo telefone 991946217 ou por e-mail: antunesdesa@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor/senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

i) Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas somente pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade**.

k) O **material obtido** – as respostas dos questionários e os áudios das entrevistas – **serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído num prazo de dois anos após o término da mesma.** Antes disso, será arquivado em local seguro na casa da pesquisadora colaboradora, sendo que haverá uma cópia em poder do professor orientador dessa pesquisa.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor/senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa.

m) O (a) senhor (a) terá a garantia de que problemas como: inibição, timidez ou desconforto que possam ocorrer no desenvolvimento das entrevistas decorrentes do estudo serão tratados na própria escola.

Rubricas:
Participante da pesquisa: _____
Pesquisadora colaboradora: _____ Orientador:_ _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2074714
na data de 25/05/2017

n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do professor e pedagogo, sim um código.

o) Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, o senhor/senhora pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____.

_____
Assinatura do Participante da Pesquisa

_____
Ricardo Antunes de Sá
Pesquisador Responsável

_____
Clicie Maria Cancelier Negoseki
Pesquisadora Colaboradora

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2077714
na data de 25/05/2017.