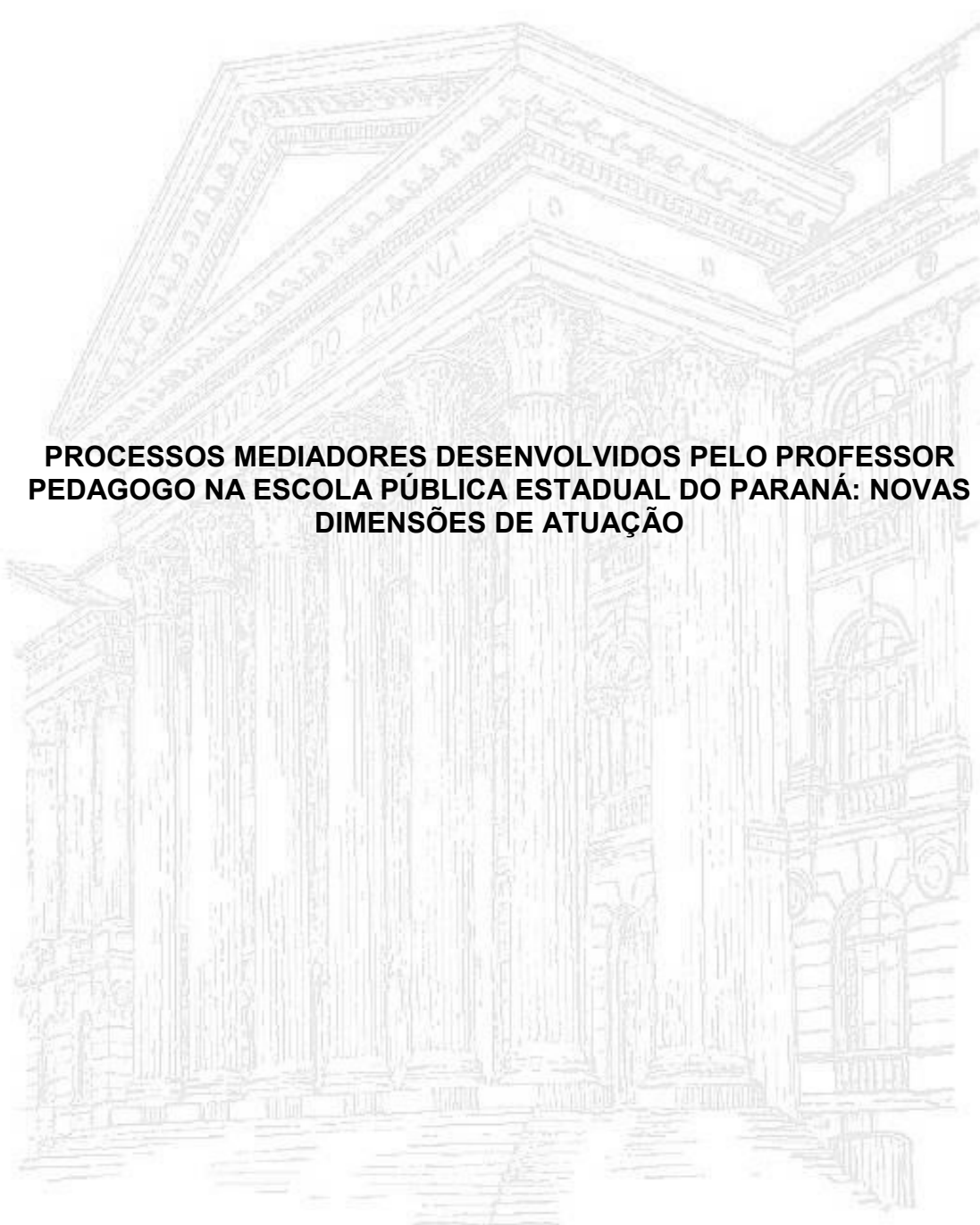


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÔNIA CRISTINA DA SILVA



**PROCESSOS MEDIADORES DESENVOLVIDOS PELO PROFESSOR
PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: NOVAS
DIMENSÕES DE ATUAÇÃO**

CURITIBA

2016

SÔNIA CRISTINA DA SILVA

**PROCESSOS MEDIADORES DESENVOLVIDOS PELO PROFESSOR
PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: NOVAS
DIMENSÕES DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Silva, Sônia Cristina da
Processos Mediadores Desenvolvidos pelo Professor Pedagogo na Escola Pública
Estadual do Paraná: novas dimensões de atuação. / Sônia Cristina da Silva .
– Curitiba, 2016.
200 f.

Orientadora: Profª Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Professor Pedagogo. 2. Ensino – Mediação. I. Título.

CDD 371.3



PARECER

Defesa de Dissertação de Sônia Cristina da Silva para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto, Prof.^a Dr.^a Cleusa Valério Gabardo, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PROCESSOS MEDIADORES DAS PRÁTICAS DO PROFESSOR PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: NOVAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Regina Cely de Campos Hagemeyer		Aprovada
Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Cleusa Valério Gabardo		Aprovada

Curitiba, 30 de março de 2016.



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Matrícula: 159085
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Dedico esta dissertação a todos professores
pedagogos que como eu, acreditam na
humanidade;

Aos meus filhos, Cauan e Guilherme...
"tão essenciais como o coração que bate dentro de mim".

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de chegar até aqui depois de tantos revezes e dificuldades.

À minha orientadora professora Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer por acreditar e apostar em mim mesmo quando eu duvidei da minha força. Pelo companheirismo, experiência e humanidade que me fez enxergar muito além da profissional.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, em especial a professora Tânia Braga pelo encorajamento, discussões, e conhecimentos proporcionados durante os seminários e orientações sobre a pesquisa.

Aos professores Umberto A. Pinto, Isaneide Domingues e Cleuza Gabardo pelas orientações, apontamentos, paciência e compaixão diante dos percalços.

À Mariana Fontoura parceira de disciplinas, ombro amigo, fonte de energia e esperança nessa caminhada.

À Célia Alves, que professora, diretora, guerreira e exemplo de ser humano me faz acreditar diariamente que vale a pena lutar pela educação.

Aos profissionais, amigos e exemplo de guerreiros Odete, Alexandro, Eliane pela paciência, benevolência e dedicação com que contribuíram com esse momento de estudo e possibilitaram as condições para que eu desenvolvesse essa pesquisa.

Aos colegas professores com quem trabalhei, que por seu profissionalismo, competência e humanidade tem de mim grande admiração e respeito.

A querida Aline Faleiros Lemes, pelo carinho com que se dispôs colaborar com os resumos em língua estrangeira.

Às companheiras de trabalho das escolas que me receberam e em especial a Célia, pedagoga do Setor Boa Vista com quem apesar de todos os contratemplos pude contar para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, Ana Cecilia, Daniel, Daniele, Hérica, Ruan, Alceu, Heron, com quem compartilhei momentos de grande alegria e amizade.

Meu agradecimento-todo-franco ao grupo de pesquisa NESEF – Núcleo de ensino e Pesquisas sobre o ensino de Filosofia, por todo estudo compartilhado e amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e sua equipe, em especial à Cinthia pela forma carinhosa e atenciosa com que sempre me tratou.

Carlos Eduardo pelo carinho, incentivo e força, mesmo contrariado pelos meus planos, nunca deixou de me apoiar e acreditar na minha capacidade.

Jaime Perez, amigo distante que se faz sempre presente, me incentivando, cooperando e fomentando meus sonhos.

Aos meus filhos, que se mudaram descontentes para Curitiba e, que por tantas vezes, viram se abandonados pela mãe acadêmica, mas que, estiveram sempre ao meu lado compreendendo e ajudando-me.

Júnior, amigo, companheiro e pai dos meus filhos, pela paciência e confiança depositada em mim.

Aos meus pais que mesmo sofrendo com a distância e, contando os dias para que esses dois anos se passassem, sempre me apoiaram.

RESUMO

A pesquisa propõe analisar a atuação *mediadora* realizada por *professores pedagogos* na escola básica atual da rede pública estadual paranaense, tomando como cenário, os processos da cultura escolar e da cultura da escola como movimentos *do* e *no* cotidiano e as influências das mudanças sociais contemporâneas que permeiam o processo da escolarização pública atual, considerando as teorizações de Forquin, Frago, Heller e Rockweel e Ezpeleta. Situa-se a profissão do pedagogo em breve histórico que retoma as questões da ambiguidade desta profissão ao longo do tempo. Propõe-se investigar se a atuação do professor pedagogo contribui e de que forma junto aos professores, como mediador entre os conteúdos de ensino e os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem, considerando as novas necessidades científicas e tecnológicas da escola contemporânea. A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada com base em Lüdke e André, Mazzoti e Hébert Lessard. A metodologia foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com *professores pedagogos* que desenvolvem *práticas bem-sucedidas* nas escolas públicas da Rede Estadual do Paraná. Foram selecionados os professores pedagogos que apresentaram um investimento significativo na ampliação da formação e prática dos docentes em suas escolas, diante das necessidades teórico práticas do currículo para o ensino e formação dos alunos. As práticas examinadas, denominadas processos mediadores, resultaram dos condicionantes históricos e socioculturais contemporâneos, e foram consideradas em sua dialogicidade com as novas demandas científicas e tecnológicas do mundo atual, tomando como base os autores selecionados em estudos sobre a educação escolar na pós modernidade: Giroux, Costa, Pinto, Franco, Hagemeyer, Bauman e Bhabha. Para a investigação realizada, foram entrevistados dezesseis pedagogos (as), dos quais foram selecionados cinco profissionais, que se destacaram em suas práticas mediadoras, contribuindo de forma significativa para a atuação docente no espaço-tempo da escolarização. Buscou-se identificar em seus depoimentos e práticas, as concepções, atividades e atitudes presentes nos processos de mediação que desenvolvem e que, de várias formas demonstraram: a consciência sobre a *função social da escola* atual, o domínio da *ciência pedagógica*, bem como os efeitos que suas atividades promovem no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Na análise realizada, evidenciou-se a ênfase nos processos de formação continuada em serviço e foram constatados cinco focos de interesse para uma atuação mediadora, destacando-se: a proposta pedagógica curricular por disciplina, a avaliação e a diversidade cultural, as tecnologias e novos interesses dos estudantes na escola, o diagnóstico e formação para a autonomia, e o Pré-conselho de classe registrado. Esses focos, apontaram para as dimensões de atuação a serem estabelecidas pelos professores pedagogos nas escolas públicas, na articulação e organização do Projeto Político Pedagógico. Como nova dimensão da atuação do professor pedagogo, foram identificados os processos mediadores que apresentam na ação, os conhecimentos de domínio teórico metodológico, com base na ciência pedagógica e nos saberes do cotidiano escolar. Esses processos comportam conhecimentos relacionados ao contexto social mais amplo e se orientam pela produção científica e tecnológica, gerando novos conhecimentos e domínios, que incluem novas estratégias para o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e formação humana.

Palavras-chave: Professor Pedagogo. Ciência pedagógica. Função da escola contemporânea. Processos de mediação.

ABSTRACT

The research aims to analyze the *mediating* role performed by pedagogues in the current basic Paraná state public school, considering as a background, the processes of school culture and school culture as the and everyday movements and influences of contemporary social changes that pervade the process of public schooling. considering the theorems of Forquin, Frago, Heller and Rockweel and Ezpeleta. It locates the pedagogue profession with a brief history context that takes up the issues of ambiguity of this profession over time. It is proposed to investigate whether the role of the pedagogue together with the teacher as a mediator of the teaching-learning process in the face of new scientific and technological needs of the contemporary school. The qualitative research was carried out based on Lüdke, André Mazzoti and Hébert Lessard, and has adopted as a methodology semi-structured interviews with pedagogues who develop successful practices in public schools of Paraná State. The practices examined, called mediating processes, resulted from contemporary historical and sociocultural constraints, and were considered in their dialogue with the new scientific and technological demands of the world today, based on the authors selected in studies on school education in postmodernity: Giroux, Costa, Pinto, Franco, Hagemeyer, Bauman and Bhabha. Were selected pedagogues that showed a significant investment in expanding the knowledge of teachers with the theoretical practical needs of curriculum work and regarding the students' formation. The examined practices, hereinafter referred to as mediator processes, are the result of research guided by the conditions of the historical and sociocultural and its process and its dialogicity with the new scientific, technological and contemporary cultural demands designated by some authors as post modernity. For the investigation, there were interviewed sixteen pedagogues, of which it was selected five professionals who had excelled in their mediating practices contributing significantly to the educational performance at school-time. The intention was to identify in their statements and practices, the concepts, activities and attitudes present in the mediation processes developed by them which in many ways demonstrated: awareness about the modern school's social function, the understanding of educational science as well as the effects its activities promote in the learning process in the school routine. In the analysis, it became clear the emphasis on continuous education processes ongoing and it was found five focus of interest for a mediating role, highlighting: the curricular educational proposal by discipline, evaluation and cultural diversity, technology and students new interest in school, diagnosis and training for autonomy, and registered preparatory class council. These outbreaks, pointed to the performance dimensions to be set by pedagogues in public school in the articulation and organization of the Pedagogical Political Project. As a new dimension of the pedagogical teacher's performance, we have identified the mediating processes that present in the action, the knowledge of theoretical methodological domain, based on pedagogical science and the everyday school knowledge. These processes involve knowledge related to the wider social context and are guided by scientific and technological production, generating new knowledge and domains, which include new strategies for the development of teaching, learning and human training processes.

Key words: Teacher Pedagogue. Pedagogical Science. Contemporary School Function. Mediation processes.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO.....	77
QUADRO 2. A FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	87
QUADRO 3. O GRUPO DE PROFESSORES PEDAGOGOS SELECIONADO.....	100
QUADRO 4. CONTEXTO DAS ESCOLAS	102
QUADRO 5. CONCEPÇÕES DO “SER PEDAGOGO.....	108
QUADRO 6. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	112
QUADRO 7. ENTENDIMENTO DO QUE É MEDIAÇÃO	117
QUADRO 8. AS ATIVIDADES MEDIADORAS E A REPERCUSSÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	121
QUADRO 9. TEMAS E CONHECIMENTOS PARA SUBSIDIAR A ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO.....	125
QUADRO 10. TEMAS PARA AÇÕES MEDIADORAS DO PROFESSOR PEDAGOGO.....	127
QUADRO 11. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES SELECIONADAS E OS FOCOS PEDAGÓGICOS	129
QUADRO 12. CONSTATAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS MEDIADORES ...	142
QUADRO 13. CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS CONSIDERANDO AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS	144
QUADRO 14. O PROFESSOR PEDAGOGO MEDIADOR E A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES COM OS DOCENTES.....	148
QUADRO 15. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	151
QUADRO 16. A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO QUE DESENVOLVE PRÁTICAS MEDIADORAS	152
GRÁFICO 1, 2 e 3. COMPARATIVO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
Ead	- Educação a Distância
GS	- Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
NRE	- Núcleo Regional de Educação
NRE / Maringá	- Núcleo Regional de Educação de Maringá
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional
PP	- Professor Pedagogo
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PTD	- Plano de Trabalho Docente
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – A BUSCA POR RESPOSTAS	16
1.1 Justificativa e delimitação do problema	20
CAPÍTULO I FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	29
1.1 A função social e cultural da Escola Pública – novas necessidades e possibilidades no cenário contemporâneo	29
1.2 Cultura e suas conexões com a escola: relações de interdependência	34
1.3 Cultura escolar e cultura da escola: a representação habitual do cotidiano	40
1.4 O currículo no âmbito dos processos culturais escolares: desafios do cenário contemporâneo	44
1.5 Concepções emergentes e as novas necessidades escolares – os sujeitos da escola contemporânea	49
CAPÍTULO II A CIÊNCIA PEDAGÓGICA E AS NOVAS DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO	54
2.1 Breve histórico da formação e profissionalização do Pedagogo – tendências de atuação	54
2.2 A Pedagogia como Ciência da atuação do Pedagogo: domínios necessários aos processos da formação e atuação profissional	62
2.3 Os movimentos das práticas dos pedagogos considerando os processos da cultura escolar e da cultura da escola	67
2.4 A ação mediadora do professor pedagogo e os docentes das diversas áreas do conhecimento: a formação continuada em serviço	71
2.5 Compreensões necessárias ao professor pedagogo sobre o desenvolvimento de processos docentes formativos	78
2.6 A necessidade dos professores pedagogos na escola pública atual e as possibilidades da atuação mediadora	80

CAPITULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONSTATAÇÕES SOBRE AS MEDIAÇÕES DE PROFESSORES PEDAGOGOS NA CULTURA E NO COTIDIANO ESCOLAR.....	86
3.1 Caminhos de estudo exploratório e desenvolvimento da pesquisa: identificação de práticas mediadoras de professores pedagogos.....	88
3.2 O inquérito e seus desdobramentos - modalidades e instrumentos da pesquisa	90
3.3 Caracterizando o professor pedagogo colaborador: elementos de análise dos processos mediadores	99
3.4 Identificação do grupo de colaboradores da pesquisa	100
3.5 Os professores pedagogos e os contextos da pesquisa	102
CAPÍTULO IV AS DIMENSÕES CONSTITUINTES E EXPRESSIVAS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: ANÁLISE DOS PROCESSOS MEDIADORES PESQUISADOS	107
4.1 Ser pedagogo.....	110
4.2 Função social da escola contemporânea	113
4.3 O que é mediação para os professores pedagogos.....	118
4.4 Atividades que repercutem no processo ensino-aprendizagem: anúncio de novas dimensões da profissão do pedagogo.....	123
4.5 Conhecimentos necessários aos professores pedagogos em face das novas questões da educação escolar contemporânea	126
4.6 Atividades mediadoras selecionadas: necessidades, intervenções e novas relações.....	129
4.7 Atividades selecionadas como práticas bem-sucedidas, constituintes dos processos mediadores dos professores pedagogos	131
4.8 Os focos de interesses constatados nos processos mediadores	133
5 Fase final da pesquisa: A atuação mediadora do professor pedagogo e a conformação de novas dimensões da profissão	140
5.1 As atividades bem-sucedidas são consideradas como processos mediadores, e caracterizam a atuação dos professores pedagogos	143

5.2 A prática mediadora e as concepções e conhecimentos essenciais para a atuação do professor pedagogo na escola contemporânea	145
5.3 A importância da forma como se processam as relações nas atividades mediadoras do professor pedagogo: interlocução e diálogo	149
5.4 A trajetória do professor pedagogo/a e as influências da atuação mediadora.....	151
5.5 A atuação mediadora dos professores pedagogos: dimensões e novas possibilidades de atuação	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES	180
Apêndice 1 Entrevista semiestruturada 1.....	180
Apêndice 2 Entrevista semiestruturada 2	181
Apêndice 3 Entrevista semiestruturada 3	183
Apêndice 4 Grupo dialogal	184
Apêndice 5 Conversas finais	185
ANEXOS	186
Anexo 1 Material didático produzido pelos professores pedagogos.....	186
Anexo 2 Atividades selecionadas na íntegra.....	194
Anexo 3 Termo de consentimento livre e esclarecido	198

1 INTRODUÇÃO – A BUSCA POR RESPOSTAS

A proposta da investigação originou-se da ideia de que minha atuação enquanto pedagoga em âmbito escolar precisava ser repensada. Formada pela Universidade Estadual de Maringá no ano de 2001, iniciei minha jornada como professora da educação infantil, em 2002. A experiência com crianças de faixa etária de 2 (dois) a 3 (três) anos, me possibilitou entender que a minha formação não bastava para ser professora pois, diante das questões emergentes que o cotidiano impunha precisava de mais condições teóricas-práticas para respostas. Enquanto professora do maternal e sabendo da importância de se trabalhar com essa faixa etária, busquei nos estudos da psicologia entender quem eram meus alunos, suas necessidades e interesses.

Assim, a cada nova atividade proposta fazia uma auto avaliação para compreender o que se traduzia em *bons resultados* e em aspectos que precisavam ser aperfeiçoados. Estabelecia-se a urgência e a constância do estudo e da pesquisa. Entendia que ser professora, era buscar incessantemente respostas para aquilo que o cotidiano impunha.

Não obstante, participando de um centro de educação infantil como membro do comitê de Gerenciamento¹ e conhecendo o PPP² da escola, comecei a me questionar como profissionais não autônomos, poderiam formar para a autonomia. Ainda que o comitê apresentasse uma proposta de planejamento democrático, as decisões estavam centradas nele, e embora houvesse representação da comunidade escolar, predominava algumas posições daqueles que ocupavam os cargos da gestão. Além disso, os encaminhamentos dados pela coordenadora pedagógica³, contrariavam os que eram propostos pelo comitê. A exemplo, deveria elaborar meu plano de aula de maneira “autônoma”, mas ele só poderia ser desenvolvido em sala depois da aprovação da coordenadora.

Em 2003, oportunamente assumi pelo Processo Seletivo Simplificado⁴, a função de pedagoga no Estado do Paraná, embora com um contrato temporário, até

¹ Compete ao mesmo coordenar o trabalho da escola de forma transparente, possibilitando a efetivação das propostas do planejamento estratégico participativo.

² Projeto Político Pedagógico

³ Profissional que desempenhava a função de supervisora das atividades organizadas para o ensino e aprendizagem.

⁴ O Processo Seletivo Simplificado – PSS é destinado a selecionar profissionais para atuarem em estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e rede conveniada, exclusivamente para

o concurso em 2004. Durante esta experiência, pude perceber que para além de gostar do que fazia, o trabalho como professora pedagoga⁵ proporcionava um horizonte fértil para aquilo que entendia ser a educação notadamente, no âmbito escolar.

É importante demarcar, que ao empregar o termo professor pedagogo⁶, estou me referindo à função desempenhada pelos pedagogos no estado do Paraná, ou ainda o profissional graduado em Pedagogia habilitado para atuar nas séries iniciais, educação infantil e educação especial e ainda para desempenhar as tarefas de coordenação pedagógica, supervisão e administração escolar. Da mesma forma, ao utilizar-me do termo pedagogo, refiro-me ao profissional genericamente.

Em 2005, já como professora pedagoga concursada, diante de questões enfrentadas, procurava arrazoar aspectos e limites do meu trabalho em busca de ideias e elementos que constituíssem minha práxis⁷. No bojo destas preocupações, trazia toda a angústia dos meus primeiros anos de docência, e no esforço de me aproximar como professora pedagoga dos professores da escola, concluía que a possibilidade de ter sido professora em sala de aula, me conferia melhores condições para essa tarefa. Assim, compreender as relações que se estabeleciam entre o professor pedagogo e os docentes, como um movimento presente nas mediações entre esses profissionais, se tornava cada vez mais necessário no decorrer da minha caminhada profissional.

Retomei nessa altura da minha profissão, as inquietações sobre a autonomia profissional, que trazia comigo desde o trabalho com a Educação Infantil. Na busca pelo conceito de autonomia no espaço escolar, compreendi quão equivocada estava. Era preciso estudar incansavelmente para atuar como professora ou como pedagoga.

atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou vagas existentes em todo o território estadual, mediante Contrato em Regime Especial - CRES, regulamentado pela Lei Complementar n.º 108/2005, Decreto Estadual n.º 4.512/2009, Decreto Estadual n.º 7.116/2013 e legislações correlatas.

⁵ Professor-pedagogo— é defendido pelos documentos da SEED/PR como uma função que busca a superação do trabalho fragmentado e descontextualizado pelo trabalho integrado e contextualizado, de formação global, unitária em substituição ao profissional especialista (Supervisor, orientador e administrador) em cumprimento da Lei Complementar n.º 103/2004, de⁵ /03/2004” (Edital 37/2004 – GS-SEED).

⁶ Lei complementar n.º.103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor. Portanto, a partir daí o termo professor pedagogo foi adotado pelo Estado do Paraná.

⁷ Conceito desenvolvido na fundamentação desta pesquisa. Ver página 64.

Ainda em 2005, na busca incessante de qualificar meu trabalho, iniciei um curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, no Centro Universitário de Maringá-Cesumar, que concluí em 2006.

Tomada pelo desejo de que podia melhorar minha prática-pedagógica, atuei paralelamente à função de professora pedagoga, como professora e coordenadora no Curso de Formação docente no Município de Maringá e Sarandi, ambos no estado do Paraná. Neste contexto, ministrei aulas de Literatura Infantil, Psicologia da Educação, Metodologia da Arte, Metodologia da Educação Física e Prática de Ensino, além da experiência como professora de Filosofia no Ensino Médio. Assim, como no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, sentia que atuar como docente propiciava maiores condições para realizar meu trabalho como professora pedagoga.

No entanto, as determinações advindas das concepções que norteavam e norteiam as DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná, me incitavam a refletir sobre suas aplicações na prática pedagógica. Convidada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, participei como coordenadora da reelaboração da Proposta para o Curso de Formação Docente. Passei também a ministrar algumas capacitações de formação docente através das Jornadas pedagógicas e Formação em ação, que constituíam cursos de formação continuada previstos anualmente pelo calendário da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

Envolvendo-me cada vez mais com a elaboração dos documentos da SEED, retomei as inquietações iniciais e agora mais contundentes na minha trajetória profissional. As ideias de autonomia, cidadania e democracia que regiam as propostas curriculares desde que adentrei às funções que exercia na rede estadual de ensino, me traziam preocupações. Eu me perguntava, se professores destituídos de compreensões sobre as noções preconizadas, poderiam formar alunos de tal modo.

Como professora pedagoga e me sentindo corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem, assisti por anos, o transcorrer de uma “escola retrógrada” em relação ao trabalho que pretendia desenvolver. Na certeza de que tudo que realizava enquanto prática pedagógica no ambiente escolar deveria ser de forma coletiva, e diante dos limites encontrados em muitos momentos, me senti impotente e desestimulada. Quando um grupo avançava, seja de docentes, administradores ou funcionários, outros estagnavam ou desistiam.

Por mais que me certificasse de que fazia o meu melhor, e creio que no limite da minha atividade, avistava sempre possibilidades, algumas práticas construídas em anos eram extintas repentinamente, mesmo como fruto de um esforço coletivo, já que enquanto equipe pedagógica, muitas vezes conseguimos avançar.

Entendia gradativamente que o fundamento do meu trabalho estava apoiado no processo de mediação⁸ pedagógica junto aos professores, no âmbito escolar. Não podia resignar-me quando via o transcorrer dos trabalhos de modo insatisfatório, (e não cabe aqui emitir nenhum juízo de valor), mas sei que muitos daqueles que se “acomodaram”, sentiam na verdade, que era a única maneira de permanecer no meio educacional. Outros ficaram doentes, foram afastados ou readaptados na função, como sugere o Estado do Paraná aos que patologicamente não têm mais condições de cumprir seu ofício.

Nesse sentido, busquei por esses treze anos de carreira, construir uma práxis em minha atuação profissional, e como parte dessa construção precisava realimentar-me, precisava rever meus conceitos, revigorar minha prática como professora pedagoga e no âmbito da escola. Diante dos desafios gerados pelas rápidas transformações contemporâneas, não poderia mais prescindir ou me distanciar da pesquisa acadêmica.

Em 2013, compreendendo minha condição de “pesquisadora” diante dos desafios da docência, com base em leituras de Paulo Freire, adentrei ao Curso de Especialização em Mídias na Educação, que me colocou mais próxima dos alunos e da necessidade prático-pedagógica que necessitava realizar na escola contemporânea.

De toda forma, no retorno as minhas atividades à escola, percebi que no pragmatismo do fazer automático que o cotidiano nos impõe, sofremos um embrutecimento, no qual perdemos o mais importante e que constitui a função primeira da educação, o dever de humanizarmo-nos. Esta humanização, a ser retomada no âmbito da escola e da profissão como professora pedagoga, apontava para a mudança das relações entre pedagoga e professores, e de professores com seus alunos (as).

⁸ Nesse momento, apoiada nas atribuições da SEED, que delegava aos professores pedagogos a incumbência de mediar – *intervir* no processo de ensino aprendizagem, orientando, elaborando e acompanhando o trabalho docente.

Para buscar novas relações e apoio teórico requisitado pelos professores na escola, a observação de práticas *bem-sucedidas* por profissionais pedagogos parecia apontar para novos referenciais a serem considerados para a organização do trabalho pedagógico escolar. O termo *bem-sucedido*, nesse contexto, pretende designar as práticas pedagógicas intencionais e que repercutem avanços ou melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, os novos processos culturais e sociais gerados pela evolução do conhecimento científico e tecnológico, passaram a requisitar muito mais dos processos de formação continuada e em serviço a serem desenvolvidos pelos professores pedagogos, como apoio aos professores. Estes, foram considerados na atuação do professor pedagogo neste trabalho, e se desenvolvem tendo como pano de fundo os processos culturais escolares, que confrontam a cultura escolar e a cultura da escola.

Compreendo que para além da melhoria do meu trabalho individualmente, posso contribuir com meus pares, motivando-os e socializando possibilidades de uma práxis qualificada e de acordo com as atuais necessidades de alunos e professores da escola pública contemporânea.

1.1 Justificativa e delimitação do problema

Para a aproximação às questões que justificam a problematização da pesquisa, toma-se como ponto de partida, alguns apontamentos da história da profissão do pedagogo, para detectar as questões que a cercam, e que trouxeram ambiguidade à função e ao seu processo de formação. Verifica-se que há críticas recorrentes nas escolas e na academia sobre as atividades dos pedagogos, as quais têm se manifestado nas licenciaturas, o que tem implicado em revisões nos processos de formação inicial, sobretudo no Curso de Pedagogia.

A ideia de uma função prescritiva e fiscalizadora do pedagogo nos planejamentos, na produção de relatórios, no repasse de informações burocráticas ou mesmo em atividades cotidianas, ainda presente em alguns cursos e/ou escolas (conferência de horários de chegada e saída, faltas de alunos na escola, uso de uniforme, situações emergenciais, entre outras), não corresponde às expectativas dos professores, quanto ao apoio pedagógico que esperam diante dos problemas que vêm enfrentando na docência na escola pública.

As questões geradas para a educação escolar por um novo cenário contemporâneo, de evolução da ciência e das tecnologias e de mudanças em todas as áreas da vida humana, demandam novas concepções e práticas aos profissionais professores e pedagogos para a educação escolar, sobretudo com relação ao processo curricular e às estratégias de ensino, que propiciem os conhecimentos e experiências necessários aos alunos da escola atual.

Entre as medidas decorrentes das discussões sobre as novas necessidades do processo de ensino e aprendizagem da escola básica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em meados do ano 2000, figurou a criação da função do *professor pedagogo*, a qual ampliou a atuação deste profissional e a relevância das Equipes pedagógicas nas escolas públicas estaduais.

O desejo de confirmar que a mediação realizada pelo professor pedagogo é o fundamento do seu trabalho, conforme preconizam os documentos e editais⁹ da SEED/PR, procurou-se o ingresso no *Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR*, para cursar o Mestrado, entendendo que a investigação e apropriação das compreensões na pesquisa sobre a atuação mediadora na profissão do professor pedagogo diante das novas necessidades dos professores da escola pública, tornavam-se questões urgentes em meus estudos e pesquisa, necessitando de aprofundamentos para a busca de novos referenciais de atuação dos pedagogos.

Nas observações de práticas dos pedagogos, em estudo exploratório inicial para a pesquisa realizada, verificou-se que parte dos pedagogos ainda que com grandes dificuldades para sua atuação, apresentam também atitudes e práticas que contribuem com a função social da escola, do ponto de vista da construção da qualidade do trabalho docente, contribuindo para o ensino e a aprendizagem escolar em suas atividades, levando em conta novas formas de relacionamento com os professores.

Para delimitar o problema da pesquisa, algumas questões norteadoras, a partir das preocupações centrais, já caracterizadas sobre a atuação de professores

⁹ Lei complementar nº.103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, artigo 4º, inciso 5º do capítulo III. http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf
http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital762014gspsssubstituido.pdf>
<http://www.phlleonardonogueira.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/32/1940/227/arquivos/File/Funcaopedagogo.pdf>

pedagogos foram formuladas: - Porque os que exercem esta função escolheram esta profissão e como definem “o que é *ser pedagogo*”? No trabalho pedagógico podem ser percebidos os processos de mediação entre os conhecimentos necessários à escolarização atual e os professores? O que entendem por mediação do pedagogo entre os conhecimentos escolares e a atuação dos professores? Que conhecimentos julgam necessários para a execução de suas práticas? A partir de que estratégias, têm sido organizadas pelos professores pedagogos, as atividades da formação em serviço com os professores?

Nesta perspectiva, as mediações entre o conhecimento curricular, que se relaciona aos novos processos culturais que permeiam a sociedade atual e o desenvolvimento de atitudes e processos das práticas docentes, apontam para o favorecimento da aprendizagem e conseqüentemente, a permanência e o sucesso dos alunos no processo de escolarização. Esses processos mediadores requisitam estudos e pesquisas para a emergência das mudanças das atividades quanto à formação docente em serviço, e estão a requerer novas relações e formas de interlocução a serem estabelecidas entre os professores pedagogos e o corpo docente das escolas.

Diante das questões até agora abordadas, e da necessidade de discutir e refletir sobre a atuação do professor pedagogo, no intuito de ultrapassar as barreiras de que sua atuação se dê simplesmente de forma prescritiva e técnica, propõe-se na presente dissertação:

- Analisar na atuação mediadora de professores pedagogos da escola pública estadual do Paraná, em que consistem os processos de mediação que empreendem para identificar no espaço escolar e na formação continuada em serviço, **se** propiciam as compreensões e conhecimentos necessários à atuação docente na escola contemporânea, e como reconfiguram as dimensões da atuação profissional do professor pedagogo.

A seleção dos professores pedagogos para a pesquisa, levou em conta aqueles profissionais que revelaram em sua atuação e práxis, durante o estudo exploratório (relatado no III Capítulo), contribuições significativas ao processo de ensino e aprendizagem na escola pública estadual, considerando as novas necessidades da escolarização pública atual, através de atividades mediadoras, notadamente na condução de processos de formação continuada em serviço.

Para o estudo e a pesquisa propostos, buscou-se desenvolver o conceito de mediação pedagógica, no âmbito da cultura da escola, engendrada por seus profissionais. Adota-se para o estudo e a análise propostos, as possibilidades de avanço nos processos da educação escolar, como pressuposto ao exercício próprio dos professores pedagogos, e docentes como intelectuais da educação, considerando as teorizações de Giroux (1986, 1997, 1999, 2003), Costa (2005, 2010), Pinto (2011, 2012), Franco (2008,2012), Hagemeyer (2006, 2014), Bauman (2003, 2011) e Bhabha (2013).

Entende-se que a atuação primeira do professor pedagogo é desenvolvida no espaço da formação continuada em serviço, que de acordo com Salles (2004) essa formação “diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares”.

Ainda para o autor, no que diz respeito à indissociabilidade entre a teoria e a prática, não há como falar em ruptura dos conhecimentos sejam práticos ou teóricos, pois que se aprende tanto com um quanto com outro, desde que se reflita criticamente sobre eles. “Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela” (SALLES, 2004, p.5).

De fato, o espaço da escola, onde o professor pedagogo e o docente atuam, é onde estão os conflitos, as tensões e as dificuldades para a realização de suas funções, e de acordo com Nóvoa (2002) é onde os problemas reais se apresentam e nesse sentido, o melhor lugar para a formação.

Não se deseja, com isso, acentuar que a formação continuada em serviço é soberana sobre quaisquer tipos de formação, mas que esse tipo de formação prevalece nos processos mediadores dos pedagogos e favorece, portanto, a elaboração da sua práxis centrada na realidade vivida pelo cotidiano da escola. Desse modo, a formação continuada em serviço não se direciona a suprir lacunas da formação inicial, mas seu objeto fulcral é auxiliar o professor no cumprimento real de sua função.

Assim, a investigação tendo a formação continuada em serviço como cenário, buscou selecionar as atividades de professores pedagogos que nas estratégias mediadoras que desenvolviam, se destacavam na escola como aqueles que promovem práticas *bem-sucedidas*. Entende-se como práticas *bem-sucedidas*

nesta abordagem, as atividades que esses profissionais realizam intencionalmente identificadas como processos de mediação, que ao orientar-se pelas relações que estabelecem entre os domínios educacionais, conteúdos científicos e os saberes docentes no cotidiano escolar, tomam como base as necessidades da escola contemporânea. Estes movimentos mediadores visam relações próximas e de interlocução com os professores, favorecendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que promovem.

Para esta investigação, partiu-se das possibilidades do trabalho pedagógico no cotidiano e nos processos da cultura escolar, quando estes não cerceiam as iniciativas dos pedagogos e professores. A seleção dos profissionais para a pesquisa, como se anunciou, foi pautada na busca dos requisitos preconizados pelos professores pedagogos, buscando referenciais em suas práticas, que contribuam com os redimensionamentos e novas dimensões da profissão do professor pedagogo na escola pública.

Intenta-se nessa proposta argumentar que, para além do trabalho técnico ou prescritivo desempenhado pelos pedagogos, há uma função mediadora no processo ensino-aprendizagem que favorece e amplia a condição desse profissional na escola, de forma a possibilitar a interlocução e apoio aos professores. Este apoio coloca-se como posição ética diante da função social da escola pública e com relação ao preparo dos professores para o ensino e a formação dos estudantes. Refere-se também ao desenvolvimento do trabalho docente e curricular com relação à aprendizagem e ao trato da formação humana, diante dos processos sociais permeados pelas mudanças científicas, tecnológicas e culturais contemporâneas, que requisitam uma nova qualidade ao trabalho do professor pedagogo em apoio à docência.

Os processos culturais permeiam o trabalho pedagógico escolar e não há como negar a necessidade de discuti-los e incorporá-los no currículo da escola. Ao situar este momento de transição histórica, e as influências da evolução científica e tecnológica, Bauman (2001) alerta para o fato de que um dos objetivos das grandes narrativas¹⁰ na modernidade, era a defesa da autonomia, da autoafirmação, da liberdade de escolha, ou ainda, do ser diferente.

¹⁰As grandes narrativas são as grandes explicações sobre o mundo, sobre a história, sobre a vida e sobre o futuro.

Por outro lado, as rápidas transformações contemporâneas têm apresentado mudanças socioculturais e as relações humanas se tornaram mais rápidas, fluentes e mais dinâmicas na sociedade. As linguagens se diversificaram, e caracterizam novas formas de ser e estar na sociedade, o que demanda maior conhecimento dos educadores sobre as novas concepções, que ofereçam elementos de análise aos processos sociais e culturais contemporâneos.

Nesta perspectiva, Giroux (2003, p.112) considerou a contribuição de Bhabha (1998), apontando que, para o estudioso a “cultura é política” e por sua complexidade, torna-se um campo de negociações. Bhabha, de acordo com Giroux (2003) prestou um serviço à Pedagogia, alertando que “refinar as próprias capacidades de argumento racional e retórico” não basta. Na contemporaneidade é urgente invocar outros aspectos, citando a emoção e o afeto como essenciais na formação dos indivíduos e coletividades sociais. Sobre essa questão, cita Giroux:

Bhabha torna o pedagógico mais político, levando a sério aqueles mapas de significado, de investimentos afetivos e de desejos sedimentados que proporcionam que os estudantes conectem suas vidas e suas experiências cotidianas com aquilo que aprendem []. Pressupõe que os estudantes sejam movidos por suas paixões e motivados, em parte, pelos investimentos afetivos que trazem para o processo de aprendizagem. (GIROUX, 2003, p.114)

Parte-se do pressuposto de que, para a consolidação das práticas *bem-sucedidas*, mediadoras na ação do pedagogo, requisita-se o conhecimento da *ciência pedagógica, da ética profissional e da análise da realidade da atuação docente*, questões que incluem as relações entre os profissionais da escola e a comunidade escolar, ressaltando a interlocução constante entre pedagogo e professor. Estes elementos tornam-se essenciais para a produção de processos de mediação, capazes de apoiar as práticas docentes diante da complexidade social e cultural, requisitando mudanças também nos processos da formação em serviço. Ao compreender que o trabalho pedagógico é coletivo, legitimam-se as mediações que ocorrem na escola e que oferecem compartilhamento tanto com os professores, como entre os pedagogos que atuam no espaço escolar da rede de ensino estadual.

Deste modo, apresenta-se a seguir os aspectos gerais que delineiam o presente trabalho de estudo e pesquisa, sugerindo sua organização. Estrutura-se esta dissertação em quatro capítulos que discutem e refletem sobre o problema da atuação e processos de mediação na prática do professor pedagogo da rede

estadual de ensino paranaense. Como orientadores desta proposta são formulados os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar em que consistem os processos de mediação que os professores pedagogos desenvolvem nas escolas estaduais do Paraná, para detectar se propiciam as compreensões e conhecimentos necessários à atuação docente na escola contemporânea e como esses processos influenciam ou redimensionam sua atuação profissional.

Objetivos específicos

- Identificar concepções e conhecimentos que os pedagogos consideram essenciais para sua atuação considerando os novos domínios do conhecimento e as necessidades do ensino e formação de valores na escola contemporânea;
- Destacar e analisar os processos da cultura escolar e da cultura *da* escola, no âmbito dos quais se desenvolvem as ações mediadoras dos professores pedagogos, identificando as formas de relacionamento, interlocução e busca de espaços de autonomia.
- Discutir e analisar o conceito de formação continuada em serviço e o processo de mediação pedagógica, identificando atividades e atitudes que o caracterizam na profissão do professor pedagogo, considerando os processos culturais escolares e da escola;
- Distinguir formas de organização dos processos mediadores, para oferecer apoio aos novos domínios e conhecimentos necessários à intervenção pedagógica e de novas atitudes e iniciativas do professor, no desenvolvimento do processo da formação continuada em serviço promovido pelos professores pedagogos pesquisados;

Para o desenvolvimento da proposta da presente dissertação, pretende-se tratar no primeiro capítulo das conexões relativas ao desenvolvimento do trabalho curricular e pedagógico para a retomada da função social da escola, a ser caracterizada considerando os processos sociais e culturais cotidianos e aqueles decorrentes das complexas mudanças do contexto contemporâneo. Esta

contextualização em função da escola pública contemporânea, foi desenvolvida com apoio teórico de autores como Forquin, Frago, Costa, Heller, Rockweel e Ezpeleta, Charlot, Pinto, Silva, Hagemeyer e Chervel.

No segundo capítulo buscou-se adentrar às questões do trabalho desenvolvido pelo professor-pedagogo e específicas da Ciência Pedagógica, com base nas teorizações de Giroux, no que tange às possibilidades do trabalho pedagógico e para os avanços necessários às práticas dos professores. Considera o autor, os profissionais da educação como intelectuais conscientes da função social da escola e que buscam a qualidade do processo ensino aprendizagem na escola pública. Os processos que caracterizam a profissão do pedagogo e sua caracterização no âmbito escolar são analisados com base nas contribuições teóricas de Franco, Pinto, Pimenta, Freire, Hagemeyer e Gabardo e Saviani.

No terceiro capítulo apresentam-se as opções de procedimentos adotados na pesquisa qualitativa realizada, observando as necessidades da investigação e o caminho trilhado. Nesta trajetória cabe indicar os aspectos que constituem teórica e metodologicamente este processo de investigação, para avaliar as formas como se pretendeu explorar, descrever e sistematizar os dados obtidos para a análise do problema proposto. O desenvolvimento metodológico e análise da pesquisa foi realizado com base em Mazzoti e Gewandsznajder, Hébert, Domingues, Lüdke, André e Ibiapina.

No quarto e último capítulo, foram desenvolvidas as análises decorrentes da investigação qualitativa proposta. Neste sentido, buscou-se apresentar as relações conjecturais reveladas nos processos mediadores, observando sua complexidade e, portanto, indica que não há como destacar práticas *bem-sucedidas* senão percebê-las como propulsoras de um processo de constante mediação. Na análise, retoma-se os aspectos contextuais, dimensões, crenças e atitudes que combinadas às práticas pesquisadas validam o investimento da pesquisa e comprovam a necessidade do professor pedagogo na escola pública do Paraná. A análise demonstrou que, por maiores que sejam as limitações do trabalho mediador dos profissionais, há uma significativa contribuição desses profissionais à escola pública atual. Essas análises tomam como referenciais os estudos, pesquisas e teorizações de Pinto, Lüdke e André, Franco, Libâneo, Hagemeyer, Lopes e Giroux.

Pretendeu-se com a proposta desta pesquisa, detectar as possibilidades abertas à atuação profissional do professor pedagogo, a partir da seleção de

atividades mediadoras desenvolvidas por profissionais que apresentaram práticas consolidadas e que em suas trajetórias mostraram envolvimento e consciência sobre seu trabalho para com a função social da escola pública atual, assim, mesmo diante das prescrições oficiais, reformas e exigências das demandas da sociedade atual, expressas em propostas emanadas pela SEED, empreender os enfrentamentos para a escola pública, mostrando que estes profissionais não se constituem meros executores.

Verificou-se tratar de uma atuação profissional que busca propiciar apoio pedagógico e de formação humano social sobre as questões geradas pela sociedade contemporânea à educação escolar, com ênfase na formação continuada em serviço. As análises da pesquisa e suas sistematizações apresentaram os referenciais daqueles que, desenvolvendo práticas *bem-sucedidas*, norteiam sua atuação conectada aos conhecimentos pedagógicos e aos novos domínios necessários aos professores e educadores na escola pública. A proposta desta dissertação consistiu na contribuição para uma maior compreensão sobre a atuação profissional do professor pedagogo, e como método de análise propôs-se dialogar com os diversos autores selecionados, considerando o trabalho empírico da pesquisa, respaldado em base científica. Tal empreendimento está pautado, sobretudo, na consciência sobre a função social da escola pública e na ética profissional do grupo de colaboradores, sendo que os referenciais da pesquisa serão compartilhados com o conjunto dos professores pedagogos, professores e educadores da rede estadual de ensino do paranaense.

CAPÍTULO I

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

A intenção desse capítulo é contribuir para uma aproximação às implicações da função social da escola pública, considerando a realidade que se apresenta no cenário contemporâneo. Supondo sua origem e a intenção de educar o homem necessário à sociedade em cada contexto, denuncia-se a perpetuação desse propósito alertando para a naturalização das novas atribuições designadas à escola. Por outro lado, destaca-se a importância da compreensão dos processos culturais presentes na instância escolar, para explicitar as novas necessidades decorrentes da evolução científica, tecnológica e dos costumes, requisitando novas formas de atuação à função do professor pedagogo da rede estadual paranaense.

Sabe-se que a escola pública tem hoje diversas funções e demandas requeridas pela sociedade, no entanto, a cada nova atribuição assumida mais distante a escola fica de sua real função. Hagemeyer (2006) apontou para o fato de que a escola contemporânea está diante de um paradoxo relativo à sua função social, o qual se situa entre a superação das dificuldades que impedem a apropriação dos conhecimentos básicos por todos os alunos que a frequentam e as demandas geradas pelas mudanças culturais em todas as áreas da vida humana contemporânea, com impacto no ensino e na formação desses estudantes.

Neste sentido, compreende-se que para além de ensinar conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, a escola constitui campo de conscientização e tomada de posições diante das novas necessidades e interesses dos grupos sociais e culturais presentes no seu âmbito, o que leva a empreender a busca de elementos fundamentais para o redirecionamento dos processos de ensino e aprendizagem e de suas intervenções educativas, almejando um projeto de formação humana, social e democrática.

1.1 A função social e cultural da Escola Pública – novas necessidades e possibilidades no cenário contemporâneo

Retomar as questões ligadas à função social da escola neste trabalho, tem o objetivo de situar a profissão e atuação do professor pedagogo da escola estadual do Paraná no sentido de caracterizar as questões que marcaram sua profissionalidade e de clarificar os condicionantes para analisá-la no tempo presente. Para tanto, considera-se que o contexto educacional escolar exige de seus profissionais uma mudança de concepções, conhecimentos, metodologias e estratégias para a atuação pedagógica de pedagogos e docentes. Esta constatação demanda a contextualização de aspectos relativos aos processos sociocultural e histórico da instituição escolar.

Segundo Sacristán e Pérez Gomez (1998), a prática da educação existiu antes que se tivesse um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior aos sistemas formais educacionais. Desta forma, a educação de filhos na família e na sociedade constitui uma vasta cultura partilhada, em que todos têm experiências e opiniões sobre o que ensinar e as formas de proceder em aspectos como hábitos de alimentação, higiene, vestuário e outros, que geraram uma cultura alicerçada em crenças, valores e atitudes, nos grupos sociais no decorrer do tempo.

O objetivo de criar filhos, historicamente anterior à escolarização, traduz-se em formas educacionais sociais, não formais. Assim, a educação escolar passou a ser entendida como um espaço de cultura que não é exclusivo dos professores, educadores e outros profissionais. Talvez por essa razão, os professores e pedagogos sejam cobrados pela família e por várias instâncias da sociedade, quanto aos resultados de seu trabalho (SACRISTÁN e PÉREZ GOMEZ, 1998).

A função histórica das instituições escolares, até por obrigação constitucional, é de oferecer formação básica a todos os cidadãos. Segundo Bueno (2001, p. 103), “a ampliação da universalização e acesso ao ensino obrigatório no país é um fato e pode-se afirmar que a partir da década de 60, foi se constituindo uma escola de massas”. Nesse sentido, esse crescimento e busca de acesso rápido à escola fundamental desde esse período trouxe consequências graves no cenário brasileiro, pela quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola e em vista da falta de políticas educacionais e pedagógicas que privilegiassem a qualidade do ensino em face deste contingente de alunos e de características a eles específicas. Antes deste período, a escola se apoiava em processos altamente seletivos de oferta de vagas, ampliação dos turnos diários, ampliação do número de alunos, etc.

Nas décadas que se sucederam, além do impacto quanto ao crescimento quantitativo, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, anteriormente excluídas, passassem a frequentar a escola, aportando aos profissionais as questões da diversidade cultural (étnicas raciais, de gênero, entre outras), da inclusão, como aspectos fundamentais contra a seletividade. Estas questões, relacionadas às mudanças contextuais e culturais contemporâneas, vêm preocupando gestores, pedagogos e professores da escola básica.

Desse modo, torna-se um desafio à escola a superação das dificuldades quanto à apropriação do conhecimento científico e quanto ao trato da formação valorativa e identitária da população que a frequenta. Pondera-se que a evolução científica e tecnológica do mundo contemporâneo, bem como as mudanças das relações econômicas presentes na globalização e a diversidade dos processos culturais, trazem para a escola atual, crianças e jovens estudantes com motivações, necessidades e interesses a serem compreendidas e interpretadas pelos educadores.

De acordo com Buzatto (2015), os fenômenos de origem cultural, assistidos de forma estarrecedora pela sociedade contemporânea, denunciam conflitos, guerras, manifestações de ódio e violência de forma tão preconceituosa, que se assemelham à enorme “intolerância humana, comparadas ao que se presenciou na Segunda Guerra Mundial”. (BUZATTO 2015, p.37)

São processos sociais desumanos que contrastam com a genialidade do homem moderno, que como afirma Buzatto (2015, p.38) marcam uma “sociedade que avançou muito, cientificamente, a ponto de enviar o homem à lua, mas retrocede a ponto de exterminar os seus iguais/semelhantes”.

As contradições sociais, econômicas, políticas e culturais geradas por essas circunstâncias se agravam e os avanços científico-tecnológicos expressam as novas conformações do mundo que, para Hagemeyer (2004; 2006), “marcam significativamente mudanças dos valores humanos”.

Considerando a naturalização das novas atribuições designadas à escola e a preocupação recorrente na história de educar o homem a cada período contextual, social e econômico, alerta-se para a importância da compreensão dos processos culturais presentes no tempo espaço escolar para explicitar as novas demandas

geradas em especial à função e atuação do professor pedagogo em relação ao trabalho dos professores.

A função do docente e do pedagogo é marcada pela sua conotação estritamente pedagógica. O significado do termo Pedagogia tem sido evocado na figura histórica do pedagogo da Grécia antiga, que era o responsável pela condução da criança ao ensino. Saviani (1985, p.27), explicita que a palavra pedagogia, de origem grega, “traz sempre ressonâncias metodológicas, processuais, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar”.

O termo *pedagogo* permanece com essa conotação de condução da criança ao saber e à cultura e estendeu-se ao longo do tempo às funções do *preceptor* e do *mestre* (professor), contudo, historicamente a trajetória da formação e atuação do pedagogo no Brasil, sofreu processos que a marcaram com ambiguidades e certas aproximações com a profissão de assistentes sociais e psicólogos.

Complementando essa visão, Saviani (1985, p.2) atribui ao pedagogo o ofício de condução à cultura, já que derivado da ideia de que os preceptores gregos eram considerados possuidores de uma cultura superior aos romanos, estes confiavam a eles a educação de seus filhos, apostando no nível cultural que detinham. Deste modo, o pedagogo responsabilizava-se pela organização e acesso à formação cultural e do conhecimento, já que dominava estratégias, métodos, formas de ensino, subjungando o conhecimento pedagógico (SAVIANI, 1985).

Nessa perspectiva, Candau (2008) propôs “reinventar a educação escolar” em consonância com o contexto social, político e cultural da atualidade, o que implica em organizar o trabalho pedagógico de maneira que os desafios sejam enfrentados e conduzidos a possibilidades de avanços, seja na melhoria das relações humanas, seja assegurando a igualdade de direitos à busca de condições ao ensino de qualidade.

Resgatar a importância da escola e organizar o trabalho educativo, levando em conta sua especificidade de ensino e formação humana no que se refere ao papel dos professores pedagogos, reafirma a importância da sua atuação ao organizar os conhecimentos e saberes necessários à escolarização pública. Esta organização se torna complexa ao apontar para o aprofundamento dos conhecimentos docentes sobre a aprendizagem escolar, para o trato das questões sociais e culturais presentes na escola contemporânea.

A IDENTIDADE HISTÓRICO SOCIAL DA ESCOLA: INFLUÊNCIAS NAS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

A educação escolar brasileira tornou-se ao longo do tempo, constante receptora das propostas educacionais ocorridas na educação europeia. Do período colonial até o republicano e, posteriormente, com a introdução da industrialização no país, os modelos provindos da Europa Ocidental e dos Estados Unidos influenciaram as escolas brasileiras, nas convicções das suas propostas pedagógicas e nas práticas dos professores e educadores.

Ao final do século XIX, com a consolidação do Estado Nacional e do Sistema de Ensino Estatal, o professor aparecia como funcionário público e sob rígidos esquemas de recrutamento, controle e submissão à autoridade e a um rol de competências necessárias para a carreira. Passou também, em contrapartida, a buscar seus direitos e a melhora de sua posição social, num equilíbrio entre ser funcionário e profissional livre (ALMEIDA, 1999).

Com o advento da República em 1889, a ampliação da interferência do Estado apareceu com maior veemência e os ideais liberais da revolução francesa refletiram-se sobre aspectos e decisões de várias áreas sociais, inclusive sobre a educação escolar, com a obrigatoriedade da gratuidade do ensino que foi se consolidando até a constituição de 1934.

Os campos da ciência moderna propiciaram um momento de valorização da instrução e de superioridade social do conhecimento escolar e assim dos professores concomitantemente ao crescimento da demanda por escola. Houve também maior investimento na formação docente e a organização das Escolas Normais, iniciadas na terceira década do século XIX, propiciando uma melhora do ensino primário ofertado então, embora o processo de instauração dessas instituições tenha sido lento (RIBEIRO, 1987). As referidas Escolas Normais passam a selecionar e a formar os futuros professores, tendo sido este um passo fundamental que permaneceu como opção para a formação do professor durante muito tempo no Brasil (ALMEIDA, 1999).

O final do século XIX marcou o processo de feminização da profissão e a influência das teorias psicológicas e pedagógicas no que se refere aos direcionamentos da formação de pedagogos e professores. A industrialização crescente e a mudança das relações de trabalho apontavam necessidades para as

atribuições profissionais no mundo masculino. No entanto, colocavam à mulher brasileira a profissão docente como opção para a possibilidade de trabalhar, ainda cerceada pelo preconceito, baixos salários e a necessidade de conjugar trabalho e afazeres domésticos.

Demartini e Antunes (apud CATANI et al., 1998) evidenciam a constituição do campo educacional brasileiro no início do século XX, época em que a maioria de mulheres na profissão docente aumenta, enquanto os homens ocupam postos na hierarquia burocrática. Do crescente desprestígio da profissão e a histórica posição inferior da mulher na sociedade brasileira decorrem os baixos salários, ocasionando a evasão de professores e educadores do sexo masculino e reafirmando a presença do sexo feminino na profissão de professora e pedagogas, com raras exceções.

Destaca-se assim, que a feminização do magistério leva a uma série de indagações, envolvendo aspectos socioculturais, de gênero e políticos. No que diz respeito às relações de gênero, pode-se salientar que o cotidiano da escola e a prática docente encontram-se impregnados das crenças e concepções relativas ao lugar social da mulher (SANTOS, 2010).

Do ponto de vista político e econômico, sabe-se através da trajetória docente, que o espaço “concedido” à mulher se deve, essencialmente, a questões hierárquicas advindas de uma sociedade patriarcal, na qual as relações socioculturais se constroem e se estabelecem. A cultura como processo que constitui o ser humano, está intrinsecamente relacionada ao processo educacional escolar, o que leva a ampliar neste trabalho as compreensões sobre aspectos da cultura escolar, na qual o professor pedagogo desenvolve sua profissão e atuação.

1.2 Cultura e suas conexões com a escola: relações de interdependência

Quando se fala de cultura, muitos significados comumente são considerados e é comum vincular a questão cultural aos processos educacionais, notadamente escolares ou acadêmicos. Para Santos (1987), as atividades de estudos, formação, teatro, cinema, música, escultura, entre outros, denominam-se atividades culturais.

No entanto, define o autor que “cultura de maneira mais genérica, é tudo que caracteriza uma população humana” (SANTOS, 1987).

Nesse sentido, Santos (1987, p.23), defende duas concepções básicas de cultura. A primeira condiz com “todos os aspectos da realidade social” de forma que se caracteriza pela “existência social de um povo ou nação, eu então de grupos no interior de uma sociedade”. Já a segunda concepção básica, diz respeito a conhecimentos, crenças, ideias e formas como se colocam na realidade social, ou nas palavras do autor, “são entendidas como uma esfera, ou relacionam-se a um domínio da vida social”.

Partindo dessas definições, é preciso ressaltar o caráter dinâmico da cultura ao contextualizá-la, uma vez que se movimenta conforme as novas demandas da sociedade. A cultura considerada no âmbito educacional e necessária a essa pesquisa, aproxima-se aos conceitos analisados por Santos (1987). Entretanto, há de se acrescentar a essa percepção, a definição mais contundente de Pérez Gómez (2001, p.14):

o conceito de cultura, apesar da força recuperada como recurso explicativo das intenções humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage.

Destarte, para abordar o tema e sua essencialidade na pesquisa proposta, torna-se imperativo tratar ainda que brevemente, sua implicação na cultura pós-moderna.

A necessidade do diálogo entre os condicionantes socioculturais traçados historicamente constitui a relevância de se pensar as concepções e dimensões presentes no ambiente escolar. Logo, a leitura crítica que se estabelece na pesquisa amplia-se no confronto ideológico, mas essencial, do diálogo e da apropriação dos processos culturais revelados na contemporaneidade, tratados com relação às concepções de alguns autores, como pós modernidade.

Silva (2013) ao considerar as teorias do currículo, num apanhado de concepções críticas, tradicionais e pós-críticas, apresenta um panorama relevante de estudos para a compreensão das diferentes óticas do *como* e o *que* ensinar, trazendo para o campo educacional as ideologias presentes na cotidianidade e, portanto, contribuindo para as análises culturais desta pesquisa, com relação à função da escola e de seus profissionais.

No que se refere, à análise das teorias críticas e à teoria pós-moderna, destaca o autor que não é algo coerente nem articulado, já que pressupõe a

radicalidade da ruptura com a época anterior. Reúne um conjunto de esferas, seja política, social, filosófica, estética ou epistemológica, que denotam sua fragilidade. Opõe-se diametralmente ao modernismo e, portanto, às suas posições categóricas. Nesse sentido, a pós-modernidade rompe com as grandes narrativas, considerando o subjetivismo e as relações fragmentadas como expressão apropriada da sociedade. Metodicamente, utiliza-se da mistura, considerando a flexibilidade e o hibridismo¹¹, para refutar o modernismo (SILVA, 2013, p.111).

Este fato é atribuído a autores que entendem a ruptura das grandes teorias como algo eminente, mas de formas diferenciadas. Lyotard (1989), credita ao pós-modernismo a fissura das grandes explicações capazes de interpretar todo o conhecimento existente ou responsável por representar uma verdade absoluta sobre o mundo, validados até o presente como grandes narrativas. Seriam exemplos, os discursos do iluminismo, do idealismo e do marxismo.

Por outro lado, essa mescla ou ruptura revelada pela visão pós-moderna, não se traduz para outros autores exatamente na rejeição ao modernismo, mas propõem sua incorporação e visão de continuidade, como preconizou Giroux (1993).

Giroux (1993, 2003) afirma que não se trata de uma escolha entre modernismo ou pós-modernismo, mas, ao ansiarmos por uma pedagogia crítica e maior compreensão sobre os processos culturais contemporâneos, é importante entender que a possibilidade de contestação, análise e discussão sobre as teorias pós-modernas, propicia condições de buscar os benefícios políticos e pedagógicos de seus pressupostos e contribuições.

Henry A. Giroux (1993), como Jameson (2007), entende que a condição pós-moderna se refere "às várias transformações discursivas e estruturais que caracterizam a cultura na era do capitalismo tardio¹²". Para o autor, o pós-modernismo não representa uma ruptura drástica com o modernismo, mas a sinalização de novos

¹¹ Refere-se ao hibridismo como um processo marcado por ambivalências e antagonismos resultantes da negociação cultural. Deriva-se das relações assimétricas de poder e os atores envolvidos encontram-se em posições de legitimidade distintas. Ver Bhabha, H. *O local da Cultura*, 2013.

¹² Conceito usado pelos neomarxistas para se referir ao capitalismo posterior a 1945, estágio que inclui a chamada "era de ouro do capitalismo". Para Jameson (2007), mais prudente seria a expressão "desenvolvimento recente do capitalismo" ou "capitalismo recente", referindo-se à expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e do trabalho, o consumo de massa e a intensificação dos fluxos internacionais do capital. Ver JAMESON, F. *Pós modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

condicionantes sociais, de reconfiguração do mapa sociocultural do mundo, ou ainda, como possibilidade de “novas formas de crítica cultural” (GIROUX, 1993, p.46).

Jameson (2007, p.83, 86), relaciona as necessidades de novas características formais na cultura com a emergência de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica. Para ele, a lógica cultural do capitalismo avançado é o próprio pós-modernismo. Deste modo, ainda que constate as diferentes posições possíveis sobre a pós-modernidade, enfatiza que não se trata de divinizar ou tampouco, diabolizar este conceito, pois a avaliação histórica e dialética dos fenômenos, implica numa análise que se compreenda cultural:

A questão é que estamos de tal forma dentro da cultura do pós-modernismo que é tão impossível um repúdio simplista quanto o é uma celebração, igualmente simplista, complacente e corrupta. Julgamentos ideológicos a respeito do pós-modernismo hoje implicam necessariamente um julgamento a respeito de nós mesmos, assim como dos artefatos em questão; e certamente não é possível entender de forma adequada todo o período histórico como o nosso através de julgamentos morais globais, ou seu equivalente algo degradado, os diagnósticos pop-psicológicos. (JAMESON, 2007, p.86, 87)

Assim, sintetiza o autor que “parece mais apropriado avaliar a nova produção cultural a partir da hipótese de uma modificação geral da própria cultura, no bojo de uma reestruturação do capitalismo tardio como sistema” (JAMESON, 2007, p.87).

As considerações de Giroux (1993, p.46,47), alertam para a perspectiva de distanciamento ou separação, que a mudança ou pós-modernidade representa em relação aos elementos categóricos, outrora definidos e definidores do modernismo.

Contudo, assinala a importância da compreensão da historicidade do fenômeno:

creio que os vários discursos do pós-modernismo têm subestimado as *continuidades* que marcam a transição de uma era para outra no interior dos países capitalistas atuais. O modernismo está longe de estar morto – suas categorias centrais estão simplesmente sendo escritas no interior de uma pluralidade de narrativas que estão tentando enfrentar o novo conjunto de configurações sociais, políticas, técnicas e científicas que constituem a era atual. (GIROUX, 1993, p.47, grifo nosso)

Em seu livro, *Atos Impuros*, Giroux (2003, p.112) recorre aos estudos de Homi Bhabha (1995, 1997, 2013), para comprovar a necessidade das análises culturais no âmbito educacional, haja visto que no trabalho desse autor o pedagógico é também sempre político. Deste modo, a compreensão de Bhabha (2013) de que a cultura é

um espaço político, portanto, no qual se produz e se disputa o poder, verifica-se que há uma convergência com os estudos de Giroux (2003) ao analisar a escola como território de contestação.

Para Bhabha (2013), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa, como algo que constantemente se recompõe, a partir de uma ampla variedade de fontes e num processo híbrido e fluído. Giroux (2003, p. 122), nesta perspectiva acredita que “é necessário um diálogo crítico, rejeitando a arrogância teórica ou/e política com garantias”.

As relações estabelecidas, resultantes dos confrontos e diálogos entre a pós modernidade e a cultura escolar, tem em Bhabha uma referência importante. Giroux (2003, p.106), destaca que nos trabalhos do autor “repensar a Pedagogia como um modo de investigação cultural [] “é essencial para o questionamento das condições em que o conhecimento e as identificações são produzidos”, disso resulta a possibilidade de negociação presente nos processos culturais, nos âmbitos educacionais curriculares.

Bhabha (2007), utiliza-se do termo diferença cultural em detrimento de diversidade cultural, pois entende que o primeiro representa melhor como os enunciados são criados, para promover a legitimação de determinadas culturas em relação a outras. Já a diversidade cultural pode ser tomada como categoria uma vez que abrange um universo de aspectos e elementos da cultura. Propõe o autor uma nova forma de pensar a sociedade, privilegiando suas relações, seus conflitos sociais, suas minorias, seus grupos excluídos.

De acordo com Schäffer (1999, p.161), o deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural estabelecido por Bhabha (2013) “produz uma cisão no modo de entender a nossa contemporaneidade, introduzindo, assim, a criação de um espaço cultural híbrido”.

Na obra, “ O local da cultura”, Bhabha (1998, 2013)¹³, revela ser crucial não simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, “mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 2013, p.403), traduzindo a importância dada à negociação, termo que utiliza como categoria neste livro.

¹³ Bhabha, H. O Local da Cultura (1994). Tradução para o português/UFMG. 1998 – 2ª Edição, 2013.

O sujeito, para Bhabha, é a constituição do indivíduo cultural híbrido, assim como, falar de cultura significa pensar para além da oposição sujeito/cultura. O local da cultura interpela, o marginal e o estranho, o “entre-lugar” escorregadio, a desestabilização dos essencialismos; ou, enfim, o espaço-cisão da enunciação.

É porque o presente tem valor de um “signo, que a modernidade é iterativa, um questionamento contínuo das condições da existência, tornando problemático seu próprio discurso não apenas “como ideias”, mas como posição e status do lócus do enunciado social. (BHABHA, 2013, p.383)

Nessa perspectiva Bhabha (2013) define o currículo como um espaço-tempo de interação entre culturas e se localizamos a cultura no espaço escolar, cataloga-se um sem número de culturas presentes no currículo.

Não obstante, seria oportuno nesse momento, caracterizar o indivíduo produzido e regulado por esse contexto, visto que nas mudanças produzidas histórica e culturalmente na sociedade, o homem se modifica, tanto nas suas ações quanto na maneira de pensar e de ser.

Pensa-se no espaço-tempo da escola como campo de recepção e inserção das propostas e relações estabelecidas nesse âmbito, sendo esta uma representação sistemática da educação.

Pérez Gómez (2001, p. 17), confere à cultura o “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social” e acredita que por sua característica limita e potencializa os intercâmbios sociais. Sintetiza o autor:

A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PEREZ GOMEZ, 2001, p.17)

A cultura assim, precisa ser considerada também como produção da comunidade escolar, na qual pessoas figuram, convivem como pares da profissão, reproduzindo e/ou modificando formas de conhecer, ensinar e se relacionar como profissionais da escola. É na escola e no seu cotidiano, que se observa os maiores conflitos e desafios gerados pelos processos culturais que ali convivem.

Desta forma, propõe-se abordar estas questões que tendem a esclarecer os processos e dados levantados na pesquisa.

1.3 Cultura escolar e cultura da escola: a representação habitual do cotidiano

A escola, por propiciar tempo e espaço de aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, torna-se o *locus* de um processo de produção cultural, a partir de interesses, necessidades, relações entre os sujeitos profissionais e discentes, que adquirem, mas também, produzem conhecimentos. Essas relações se estabelecem entre o contexto social mais amplo e o âmbito social/cultural do cotidiano escolar.

Bernard Charlot (2013), em seu livro “A mistificação pedagógica”, questiona se a escola é lugar de libertação, ou alienação. Considera o autor que há muito tempo a escola é criticada por sua inadequação ao contexto contemporâneo, pois que as transformações decorrentes da tecnologia e em especial dos meios de comunicação de massa, não condizem com sua capacidade de adaptação, ou seja, a escola “desconhece as novas formas culturais que ocupam cada vez mais lugar em nossa sociedade” (CHARLOT, 2013, p. 217- 218).

Hagemeyer (2010, p.109) afirma que “os avanços da ciência e das formas de comunicação questionam as antigas certezas, à medida que se constata novas formas de ser e estar na sociedade”. Destes questionamentos, derivam uma série de inquietações, pois a escola como responsável pela “transmissão” de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade assume atribuições e posições, nem sempre condizentes à realidade cultural que à cerca.

Costa (2010, p.137), explica que a partir dos Estudos Culturais¹⁴ torna-se possível lançar mão de concepções que revelam e analisam as mudanças sociais e culturais de diversas ordens, as novas maneiras de pensar e de viver no mundo contemporâneo. Com relação à evolução tecnológica, a contribuição dos autores citados abaixo revela que a cultura digital decorre de uma “pedagogia cultural corporativa que fez seu dever de casa - produziu formas educacionais de um

¹⁴ Crítica da cultura erudita como forma dominante e fortalecimento das diferentes produções e manifestações culturais populares. Ver COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago 2003 (Número especial).

incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, apud COSTA, 2010, p.137).

Para Buzatto (2015, p. 29) a escola diante dos desafios contemporâneos, deve selecionar os elementos da cultura e conhecimentos a serem transmitidos. Detecta que, para além da exigência da transmissão dos conteúdos científicos tidos como patrimônio cultural, a seleção desses conteúdos prioriza alguns elementos culturais em detrimento de outros, de acordo com interesses sociais, políticos e econômicos, de forma que, se releva urgente a “exigência que se dá em função da necessidade da reelaboração didática desta seleção, tendo em vista a sua apropriação, constituindo uma cultura escolar”.

Forquin (1993), define a *cultura escolar* como uma seleção, organizada, normalizada e rotinizada de conhecimentos simbólicos e cognitivos sob o imperativo de transmissão para todo e qualquer contexto escolar. Entretanto, atenta para o fato de que em seu valor semântico, cultura ocupa-se de uma tensão individual e coletiva, normativa e descritiva e que por essa razão a cultura pode ser entendida como:

conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente (FORQUIN, 1993, p.11).

Contrariamente, a cultura pode ser semanticamente definida como:

conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p.11).

Esclarece o autor (Ibid., p.11) que, quando se pensa na função de “transmissão cultural” realizada pela escola, entende-se que é ao mesmo tempo, mais limitada que a primeira definição e menos global que a segunda. Neste sentido, a última isola todo julgamento de valor, análise e seleção, elementos esses, que na educação e no dever de auxiliar os indivíduos a adquirirem competências, disposições, qualidades, são extremamente desejáveis.

Complementa Forquin (1993, p.11) que, “falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência”.

Ora, a cultura escolar em detrimento da cultura *da escola* (produzida pelos sujeitos escolares que constituem o cotidiano escolar), tem intencionalidade demarcada e, neste sentido Juliá (2001, p.10), concebe cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Pode-se dizer que, tanto Forquin (1993), quanto Juliá (2001) em seus estudos diferenciam *cultura escolar* da *cultura da escola*. Destaca-se em suas compreensões, que a primeira diz respeito ao que se refere a todas as escolas, pensadas num determinado período e lugar. Nesta perspectiva, a cultura escolar é constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola - a didatização, os quais revelam-se como objetivo da escolarização dentro da cultura.

Como tema que interpela muita discussão na contemporaneidade, a cultura escolar, de acordo com Frago (2000), tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional pois, no conceito o autor denuncia “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

A função da cultura escolar consistiu-se em promover uma incorporação de valores, hábitos, comportamentos, saberes que em última instância, precisam ser repensados. Assim, é preciso enaltecer que, embora a cultura esteja “incontestavelmente” vinculada à educação, como preconiza Forquin (1993), ela carrega em si estreitas relações com as dimensões política, econômica e social. Recupera-se nesse contexto, o conceito de cultura utilizado por Pérez Gómez (2001, p.14) que se constitui como “recurso explicativo das interações humanas”.

Nessa perspectiva, destaca Giroux (1986) que o discurso da escola, oriundo de programas oficiais externos, despolitiza a noção de cultura, que como fenômeno interativo implora muito mais interpretação, que explicação o que buscou-se desenvolver nos tópicos seguintes dessa pesquisa.

Por outro lado, no uso do que Pérez Gómez (2001, p.17) denomina o cruzamento de culturas, predominam os “intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola”, ou seja, no espaço escolar se inter cruzam diversas e diferentes culturas e para o autor, “viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. (Idem, p.17).

A essa cultura produzida na escola, logo, *cultura da escola*, Frago (2001) conceitua-a como conjunto de práticas, normas, procedimentos e ideias expressas em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e afirma:

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2001a, p. 100).

Assim, adversamente, a *cultura escolar* requisita, seleciona conhecimentos, metodologias e atitudes e desconsidera aspectos das demandas e exigências sociais e culturais de um contexto histórico; a *cultura da escola*, por sua vez, é a instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, profissionais e alunos. Para Nóvoa (1995), “ainda que as instituições escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”. De acordo com Rockweel & Ezpeleta (1989, p.60):

a escola como espaço sociocultural, onde os sujeitos estão envolvidos num complexo emaranhado de relações sociais que incluem confrontos, negociações, conflitos, resistências, acordos, concessões, exclusões, práticas, normas individuais coletivas – que configuram a vida na instituição – acaba por produzir.

Diante da complexidade do cotidiano escolar, entende-se que a cultura gerada dentro da escola é produto de sua reconstrução contínua, ou seja, a essa cultura implica a construção da forma e significados que diferentes grupos sociais produzem ao se relacionarem e se envolverem no âmbito das relações do trabalho escolar. O cotidiano impregnado de historicidade e significados revela-se em

características heterogêneas, articuladas por sujeitos individuais, dão o conceito de vida cotidiana (ROCKWEEL e EZPELETA, 1989, p.22)

Para tanto, propõe-se considerar o cotidiano da escola, no qual se entrecruzam a cultura escolar e a cultura *da* escola e agrega toda a complexidade das questões que deverão ser investigadas. Para Heller (1972), o cotidiano se dá num emaranhado de relações e sua complexidade se revela por ser a análise do homem. Pensar relações nessa conjuntura não é possível senão a partir da *cultura da escola* e da concepção curricular que se apresenta como o pano de fundo a esse processo de produção cultural, no qual os professores pedagogos partilham suas compreensões com relação à educação escolar. Estes campos estão intimamente ligados e são expressões das relações estabelecidas pelos sujeitos da escola.

Barroso (2004) entende que esse é um “percurso, construído social e politicamente por diversos atores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes), que partilham o desejo de fazer da escola um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão”.

Nas palavras de Rockweel (1997, p.16) “de ahíla importância de reconstruir lo que enseñalaescuela no a partir de los documentos que explicitansudeber ser, sino a partir delestudio de suexpresión concreta y cotidiana. ” Parafraseando, a importância da resignificação do processo da educação escolar, a partir da cultura da escola, reafirma que o currículo perpassa a necessidade do estudo objetivo e cotidiano desse espaço, ou seja, é preciso para além de determinações externas, notadamente das propostas expressas nas Diretrizes curriculares para cada nível de ensino, considerar os aspectos socioculturais de recepção e construção pedagógica presentes no dia a dia da escola, desenvolvidos por seus profissionais: professores pedagogos e docentes .

1.4 O currículo no âmbito dos processos culturais escolares: desafios do cenário contemporâneo

Pensar a escola no século XXI implica pensar em uma concepção curricular que expresse as necessidades de conhecimentos e da formação humana no cenário contemporâneo, problematizando as contradições e disputas existentes na sociedade e suas influências no panorama escolar, com relação às concepções adotadas,

formas de seleção de conteúdo, estratégias, atividades e processos formativos dos professores da escola básica.

Para a produção cultural escolar estão postas as contradições da sociedade contemporânea globalizada, que constituem espaço de problematizações, de contestações e de busca de caminhos pedagógicos mais próximos aos interesses e necessidades dos estudantes. A expressão maior da função escolar e da cultura que produz, está no currículo, que é o cerne da função social desempenhada pela escola.

Nesta perspectiva, questiona-se: o que ensinar e para quê e por quê ensinar determinados conteúdos? Entendendo que é no estabelecimento do currículo que se percebe o que está por traz dos fatos sociais atuais, a elaboração de uma proposta curricular pelos profissionais da escola deve contemplar o que Giroux (1986) define como política cultural.

Brevemente, é importante destacar que toda proposta curricular envolve conhecimentos disciplinares, processos didático-pedagógicos e experiências do processo ensino-aprendizagem (SANTOS e MOREIRA, 1995). Cabe, no entanto, pensar que o currículo desenvolve-se numa perspectiva histórica, portanto, acompanha as transformações, socioculturais, econômicas e políticas de cada época.

Destacam Santos e Moreira (1995, p.48-51), que diversos autores se debruçaram sobre o tema, no sentido da seleção e organização do conhecimento escolar. Entre estes, citam Bobbitt (1918); Tyler (1949); Young (1971); Bernstein (1971); Giroux (1988); Apple (1982); McLaren (1993); Santomé (1993); Kress (1993) e Chervel (1990).

Para Santos e Moreira (1995, p.59) existem duas abordagens para tratar da seleção do conteúdo ou conhecimento a ser ministrado na escola. De um lado, a abordagem tradicional do currículo e de outro, o currículo sob a perspectiva crítica.

É fato que essas construções das diferentes abordagens se desenvolvem através do processo histórico e, portanto, da apropriação do que antes já foi pesquisado e produzido. Desta forma, definem os mesmos autores, a abordagem tradicional como aquela que através da “organização do conhecimento escolar é tratada como um processo que, ao lado da seleção, define que tipo de conhecimento, em que sequência, em que forma e para quem pode ser ensinado”.

Já na leitura crítica do currículo, há um rompimento com a visão tradicional e o currículo, para além da constituição do conhecimento escolar, discute “mecanismos

através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz”. (SANTOS e MOREIRA, 1995, p.59)

Deste modo, infere-se que a constituição de uma proposta curricular se ampara nas demandas socioculturais de determinados períodos históricos. Na contemporaneidade e baseando em autores como Silva (2013); Giroux (1986); Chervel (1990) entre outros, os aspectos que discutem e constituem o currículo na atualidade, são delineados.

Chervel (1990), crítico da concepção da *transposição didática*, afirma que o estudo de gênese, objetivo e funcionamento das disciplinas nega essa concepção, evidenciando, ao contrário, um caráter criativo do sistema escolar, que forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura escolar, que influencia e modifica os aspectos culturais da sociedade como um todo.

Segundo Chervel (1990), não há neutralidade nos debates e nos métodos de estudos sobre disciplinas escolares. A concepção do saber escolar é fundamental para se entender e ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças, estão exclusivamente fora da escola, e que esta se transforma apenas pelas intervenções das elites intelectuais ou pelo poder político institucional.

Deste modo, a história das disciplinas escolares deve partir de uma concepção de disciplina entendida em suas especificidades, com objetivos próprios, articulando-se com os demais saberes. A ideia não é de formar um conhecimento menor, de segunda classe e, nesta perspectiva, as pesquisas históricas sobre os conteúdos curriculares sinalizam que a preocupação está em entender suas especificidades e sua autonomia.

Um dos focos de estudo que contribui com as discussões desta investigação, refere-se ao conhecimento cotidiano como o fundamento da vida social, no qual os processos culturais são produzidos, substancialmente, o que reafirma a preocupação de levar em conta os processos culturais presentes no espaço escolar. Esta produção de concepções e de conhecimento habitualmente nos remete aos conteúdos curriculares que são a expressão mais forte dos processos de aquisição e de produção do conhecimento cotidiano. Nesse sentido, a forma como os profissionais desenvolvem o currículo, expressam e constituem os elementos essenciais da qualidade de ensino. Portanto, não se deve conceber receitas para a escola como generalização dos aspectos diversos do cotidiano.

Silva (2013, p.15), afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção”, sendo assim, abrange um sistema que se caracteriza por opções por teorias, áreas, concepções, metodologias, experiências, planos, avaliação, literaturas, entre outros, que como questão de saber, estão diretamente relacionados às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

O currículo conforme conceituou Silva (2013, p.78), sofre ainda influências que se expressam como todos os aspectos presentes na escola e que “sem participar do currículo oficial, agem implicitamente, favorecendo aprendizagens e comportamentos sociais”. Na abordagem apresentada pelo autor, aprende-se ocultamente o que se revela em “fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e pautas do funcionamento (*Ibid.*, 2013, p.78,79), ou seja, os princípios que regem a sociedade globalizada, mantendo a ordem social tal qual está.

Cabe retomar o conceito de currículo oculto redefinido por Giroux (1986) como referência, sendo este elemento de análise a ser utilizado pelos profissionais da escola, ao buscar, no âmbito dos processos curriculares que desenvolvem o espaço de dominação e de contestação. Deste modo, imbuídos de compreensão e maior criticidade, os intelectuais professores devem mediar “enfoques da consciência humana e da ação, a formas de análises estruturais que explorem como elas se interpenetram, ao invés de aparecerem como preocupações pedagógicas distintas” (GIROUX, 1986, p.89).

Hagemeyer (2008, p.10), quanto ao trabalho da pedagogia, refere-se:

aos campos de outras ciências, as informações, redes de conhecimento e linguagens, que tendem a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes de compreender as necessidades sócio-culturais (programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras questões da vida social atual), das quais decorrem necessidades cognitivas (novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, etc).

Ao analisar o desempenho dos profissionais da escola quando conscientes das possibilidades de análise social e/ou cultural, para um trabalho de mudança social, cabe evocar os pressupostos da dialética de Adorno e Horkheimer (1969), no sentido de levar a discernir as instâncias ideológicas presentes no interior dos processos escolares de ensino e formação humana. Esta análise implicitamente organiza a

discussão desses processos, que não podem reproduzir práticas hegemônicas, sem problematizá-las.

Disso decorre que, tratar de qualquer aspecto ou problema do espaço escolar, notadamente quanto à atuação dos profissionais que conduzem o trabalho pedagógico, envolve tratar dos seus processos sociais e culturais.

Ainda sobre o currículo, alerta-se para o fato de que, à medida que a escola se descobre portadora de uma cultura, aquilo que lhe é próprio, revela-se a necessidade da sua reconstrução não mais a partir dos documentos que ordenam suas ações e deveres, mas a partir dos estudos da sua constituição cotidiana concreta. (ROCKWEEL, 1985, p.16).

Contudo, é válido lembrar que mesmo considerando seu ponto de partida a realidade concreta, “toda a experiência escolar participa nesta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (ROCKWEEL, 1985, p.14). Nesse movimento e a partir das posições aqui consideradas é importante salientar que para Giroux (1997) nenhuma teoria está pronta, sendo necessária a releitura histórica para compreender como se traduz na contemporaneidade; deste modo, a proposta curricular enquanto política cultural implica na compreensão das conexões da construção histórica social, do conhecimento enquanto significativo e as dimensões mais amplas da sociedade, ou seja, o currículo é produto da construção de significados socioculturais.

Nessa perspectiva, entender as diferenças entre teorias torna-se crucial para estabelecer com elas um diálogo, identificando assim pontos convergentes e aspectos que possam ser utilizados na luta pela transformação social.

Menciona-se ainda, que esse diálogo é importante na atualidade para apontar as necessidades que nesse contexto se apresentam, uma vez que a possibilidade de dialogar com as grandes narrativas configura maiores possibilidades de intervenção na realidade.

Para Giroux (1986), o trabalho curricular pressupõe desentranhar espaços de autonomia e singularidade na construção de processos de formação e emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de negociações, uma vez que compõe um quadro heterogêneo de indivíduos, e conseqüentemente, portadores de variadas concepções, crenças, valores e atitudes.

Entretanto, mesmo nesta proposição há que se cuidar para que o currículo não seja apenas uma expressão engessada dos aspectos culturais que o envolvem,

já que de acordo com Giroux (1986) o currículo deve abrigar o movimento ideológico em todas as suas dimensões, para não enfatizar apenas “uma preocupação unilateral com a reprodução cultural, ou seja, como já citado, a abertura para o diálogo com a pós-modernidade.

As mudanças necessárias aos processos de aquisição de conhecimentos do currículo, a ser engendrados por professores pedagogos em processos de mediação com os professores, levam a clarificar a seguir, as compreensões sobre as novas concepções e necessidades dos sujeitos da escola contemporânea.

1.5 Concepções emergentes e as novas necessidades escolares – os sujeitos da escola contemporânea

As concepções que regem atualmente o espaço escolar, contrariamente às propostas de ensino tradicionais, tendem a formas menos lineares e/ou verticais de tratar os conteúdos curriculares em função das influências externas, das prescrições e críticas aos ditames oficiais. Embora, desde a década de oitenta, o Brasil e, no limite desta pesquisa o estado do Paraná, tenham proposto a implantação de diretrizes democráticas para a educação escolar, sabe-se que a luta pela qualidade do ensino permanece até os dias atuais.

Observa-se na literatura educacional, que a década de oitenta constituiu um marco no cenário político, econômico e social da educação brasileira ao disseminar movimentos em favor da escola pública de qualidade. Hagemeyer e Gabardo (2012, p. 555) reconhecem que “ a tendência à valorização da prática docente, presente ao longo da história [], aparece hoje de forma mais veemente enfatizando, no seu currículo, a formação docente como forma de superar os problemas da educação básica brasileira”.

Contudo, é importante retomar que diante da necessidade de análise das novas configurações socioculturais, Pérez Gómez (2001, p.18) já assinalava a importância da averiguação mais detalhada e crítica das práticas escolares e seu contexto, para “compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes”.

Decorre desta questão que, pensar os sujeitos presentes na escola, implica adicionar as compreensões emergentes de dimensões subjetivas que na contemporaneidade, são condições fundantes do trabalho escolar.

Hagemeyer (2011, p. 136), ao tratar das novas concepções que regem o currículo na pós-modernidade, destaca as questões relativas a atitudes, comportamentos e valores ético-sociais, sendo tão essenciais quanto os processos da aquisição dos conteúdos. Nesse sentido, elenca três princípios a serem considerados pelos profissionais da educação no tocante ao currículo na contemporaneidade:

- As mudanças com relação à evolução da ciência e dos métodos de conhecer;
- A formação de identidades culturais e subjetividades;
- O poder da cultura das mídias na formação de valores ético-sociais nos alunos;

Os processos que compõem os fundamentos da prática pedagógica, dos quais participa a comunidade escolar, demandam discussões e negociações com e entre os profissionais da escola para a construção das perspectivas teórico-práticas do processo de ensino e aprendizagem e precisam ser construídos, tomando como base a cultura *da* instituição escolar.

Para Rockweel e Ezpeleta (1997), ao falar de concepções, práticas e atitudes que a própria escola produz, pensa-se objetivamente no cotidiano e neste sentido, trata-se de mostrar a realidade, transformá-la, o que exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-la, pois que cada escola possui sua especificidade.

Recupera-se o conceito de cultura *da* escola para inserir nesse contexto os sujeitos produzidos e participantes dela. A denominação utilizada para “sujeitos” escolares, tem o intuito de abarcar não somente os alunos, mas todos aqueles que participam das condições sociais e culturais pós-modernas e revelam-se partícipes da cultura cotidiana da escola.

Silva (2014) atenta para o fato de que a escola permanece operando práticas desenvolvidas no início da modernidade, dissociando a evolução do processo educacional escolar da evolução das tecnologias de comunicação, mantendo a organização educativa tal qual está. Se por um lado avançam as compreensões e recursos científicos e tecnológicos na sociedade, por outro, a escola mantém-se estagnada em suas concepções, metodologias e práticas. Desta constatação, demanda a necessidade urgente de repensá-la. Para Marisa V. Costa (2005, p. 2):

O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados. Dar conta deste requisito básico de compreender o mundo acaba sendo o maior desafio de todos. Hoje não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos básicos e ensinar regras de conduta e moral, trata-se de que o mundo mudou de uma forma nunca antes imaginada, exigindo saberes muito diferenciados, e os recursos de que dispúnhamos se tornaram completamente obsoletos.

Não obstante, é preciso pensar nos sujeitos presente nos bancos escolares. Partindo da ideia de que os problemas centrais em que se situam as dificuldades no/do processo ensino-aprendizagem, estejam postos na estagnação da escola e em suas limitações no sentido da compreensão dos processos culturais por seus profissionais, vemos que o espaço escolar atual caminha em contradição à realidade histórico social contemporânea.

Os alunos da escola contemporânea em suas condições históricas sociais e culturais, revelam no espaço escolar uma gama de experiências constituídas em suas condições concretas. O discente que, de acordo com Fey (2011, p.3), é um nativo digital, traz consigo uma linguagem aprendida fora do ambiente escolar, o que implica muitas vezes, numa inversão de papéis, já que é ele que domina essa linguagem, quando a interação e o diálogo deveriam partir do professor, assim, “o aluno é digital e a escola analógica” (FONSECA E ALQUÉRES, 2009), ou seja, com isso acentua-se que a instituição não acompanhou, ou ainda não acompanha a evolução tecnológica e social contemporânea.

Desta forma, o aluno de hoje, diferentemente de algumas décadas atrás, se apropria de informações com apenas um clique e diante da emergência social, tem se tornado um ser cada vez mais complexo.

É sabido que as diversas culturas, notadamente as culturas das mídias digitais, com as quais os estudantes convivem cotidianamente, influenciam seus modos de ser, de pensar e de se relacionar socialmente. Revelam, a partir das mudanças culturais, identidades fragmentadas, instáveis e principalmente consumidoras.

Ao aprofundar os estudos sobre o modelo humano contemporâneo, a concepção de sujeito anunciada por Rojas (2016, p.29), refere-se a “criatura perplexa, em uma sociedade desorientada, desenganada, cética, à deriva, mas orgulhosa, radiante por suas conquistas tecnológicas”.

Tomando o conceito de liquidez de Bauman (2003, 2011) os valores socioculturais diluem-se como a água e a humanidade não é mais capaz de deter este

processo. A vida líquida é uma vida flexível, vivida em condições de incerteza constante. Desse modo, o ser humano, definido pelo autor, é o mesmo caracterizado por Costa (2010) convertido primeiramente em consumidor, “são sujeitos forjados no interior dessa cultura do consumismo, do descarte, da espetacularização das mídias” (COSTA, 2010, p.139).

Nessa perspectiva, a transformação da vida humana em objeto de consumo na contemporaneidade, comporta um sujeito que vive a sua vida sem se questionar sobre o que realmente acontece à sua volta. É um espectador, e não um protagonista. Num ambiente incerto e volátil, as respostas às necessidades e ansiedade humanas, converte-se na satisfação consumidora. Para Bauman (2011), assiste-se à própria transformação das pessoas em mercadoria.

Costa (2006) problematiza esta situação, com perguntas como: Quem são os sujeitos da escola do século XXI? Que processos culturais podem contribuir para atender os novos interesses dos estudantes? O que os professores expressam como tensões e possibilidades para o trato da formação social? Essas questões sinalizam a necessidade de uma nova atuação docente, o que para a autora, demanda discussões, estudos, pesquisas e investimentos dos cursos de formação de professores.

Assim, pensar os sujeitos que compõem a escola, implica entender como lidar com as condições postas pela contemporaneidade, entendendo que somos também parte dela. As condições postas na atualidade, são marcadas pela instabilidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, típicas da vida cotidiana e dos consumidores pós-modernos, que compreendem todos os indivíduos da sociedade (COSTA, 2010).

Deste modo, professor e aluno são os “mesmos” sujeitos sociais, imbricados numa complexidade que é revelada na escola, e encontram dificuldades para a absorção deste invólucro. É necessário esclarecer, que quando desta comparação, falamos de sujeitos sociais, constituídos e constituintes de uma sociedade capitalista globalizada, que tem anseios, medos e atitudes muitas vezes geridas pela dinâmica social e cultural. Resta clarificar que ser professor pedagogo e/ou professor, demanda o domínio de conhecimentos científicos e dos saberes necessários à prática do ensino, sem, contudo, negligenciar a condição humana.

Paulo Freire (1996) conclui, “antes de ser professor, sou gente”. Nesse sentido, o autor afirma que o ato de ensinar não se restringe à transferência de conteúdo, mas à criação de possibilidades para sua construção e/ou apropriação.

As práticas qualitativas devem conduzir os alunos a avançar em seus processos de ensino-aprendizagem e à obtenção da compreensão de si mesmos como seres sociais e culturais. Oportunizar o estabelecimento de relações e sua interação no contexto em que vivem, prescreve assim, uma nova perspectiva que contribua para sua participação e compreensões sobre o complexo momento em que vivem. (SILVEIRA, 2014).

Nesta perspectiva, o professor pedagogo, presente no contexto escolar e também protagonista do processo de ensino-aprendizagem, assume a função de mediar os conhecimentos científicos e saberes pedagógicos, diante do paradoxo inicialmente situado no início deste capítulo, que se situa entre a busca da superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos, frente as inovações tecnológicas e a construção de novas dimensões de atuação, em apoio ao trabalho docente na escola pública estadual.

CAPITULO II

A CIÊNCIA PEDAGÓGICA E AS NOVAS DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste capítulo, pretende-se contemplar as dimensões contextuais da função do professor pedagogo atuante na escola pública paranaense e inicia-se o desenvolvimento deste segmento, abordando de forma breve, a história da constituição da profissão do pedagogo e as implicações que delimitam sua ação enquanto legitimadoras da sua atuação no âmbito escolar.

Tem sido evidente nas prescrições oficiais que vêm promovendo mudanças no Ensino Fundamental e Médio, que a formação continuada se tornou um dispositivo utilizado a partir de programas aplicados pelas Secretarias de Educação dos estados. Os processos de formação continuada nem sempre consideram a realidade escolar para a qual têm sido idealizados e por isso em muitos casos são também criticados e nem sempre aproveitados pelos professores.

Busca-se desta forma, identificar os referenciais das práticas mediadoras organizadas pelos professores pedagogos selecionados, que possam abrir novas possibilidades ao trabalho do conjunto de profissionais que atuam na escola pública estadual. Neste contexto de atuação mediadora propõe-se situar as questões presentes nos processos de formação continuada *em serviço*, que na pesquisa levaram a divisar e aprofundar o conceito de mediação promovida entre o professor pedagogo e os docentes, em favor do avanço e da qualidade do ensino e da formação humana na escola básica estadual.

2.1 Breve histórico da formação e profissionalização do Pedagogo – tendências de atuação

A atuação do pedagogo¹⁵ foi marcada por diferentes atribuições durante muitos anos e na atualidade observa-se que há ainda em sua profissão, um descrédito quanto ao trabalho desempenhado, tanto quanto incertezas sobre a natureza deste trabalho.

¹⁵ Neste item, será utilizado o termo *pedagogo*, para tratar da atuação deste profissional de forma genérica.

Observa-se que a atuação do pedagogo no espaço escolar, revelada em suas posições, opiniões e narrações de profissionais, denota o sentimento de um certo desconforto quanto às relações com os professores e quanto ao desenvolvimento do seu trabalho nas escolas. Franco (2012, p.39), declara que esse mal-estar da Pedagogia no Brasil, deve-se a questões conhecidas por todos, no sentido de que,

a escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao *para quê* estudar.

Para Gabardo e Hagemeyer (2014), quanto aos processos de formação em Pedagogia, o curso foi e tem sido marcado historicamente por equívocos e críticas, e destas dificuldades decorre a necessidade de repensá-lo, avançando quanto às propostas que representem as demandas atuais da educação escolar principalmente, o que significa retomar sua função social nos dias atuais.

No Brasil, a trajetória histórica da formação do pedagogo, desde a criação do primeiro Curso de Pedagogia, segundo Furlan (2014), remonta ao movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Neste período, as lutas pela educação impulsionaram a implantação de universidades no Brasil, objetivando a profissionalização dos professores. Foi criada neste contexto, a Faculdade Ciências, Filosofia e Letras, da qual emergiu o primeiro curso de Pedagogia.

Marafon e Machado (2005, p.17), afirmam que a regulamentação do Curso ocorreu em 1939, e que sua criação se deu em virtude da necessidade do provimento dos cargos para o Ministério da Educação.

Num breve percurso pela história da Pedagogia no Brasil, verifica-se que este mal-estar tem sido condicionado a partir da criação do curso de Pedagogia, sendo que a formação do pedagogo oscilava entre a licenciatura e o bacharelado. Na sua origem, a intenção era de atender ao mercado de trabalho educacional, entretanto a proposta curricular não respondia à formação na licenciatura, para atuar como professor, nem à formação como bacharel, para o desempenho dos cargos técnicos, instituídos pelo Ministério da Educação.

Neste período, o pedagogo que desejasse atuar como professor, deveria acrescentar à sua formação um ano da disciplina de Didática, isto é, a formação inicial

no curso de Pedagogia era para bacharéis, ou para o técnico em educação, sendo que para atuar em sala de aula, o futuro professor deveria cursar disciplinas didáticas, que proporcionariam as condições didáticas necessárias para que o profissional pudesse exercer a docência. Anos depois, se tornaria obrigatória a formação do pedagogo em quatro anos, incluindo o bacharelado e a licenciatura.

Posteriormente, a partir do parecer CFE 252/69¹⁶, buscou-se direcionar a formação do pedagogo como especialista da educação, considerando habilitações de curta e longa duração, sinalizando a ideia de polivalência. Nesse direcionamento o pedagogo era formado no âmbito da reestruturação tecnocrática militar do Estado, em novo modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Segundo Hagemeyer (2008), a formação do pedagogo passava a expressar a dicotomia entre o professor e o especialista, apontando para a ausência da identidade profissional desta função. A divisão do trabalho pedagógico no interior da escola, revelava-se nos cargos do supervisor, administrador e orientador educacional.

Diante da trajetória histórica da formação do pedagogo, alternou-se até os dias de hoje a constituição da sua formação e profissão, ora predominando a formação técnica, ora enfatizando sua formação como docente. Mesmo com as lutas iniciadas a partir de meados da década de 80, pela reformulação do curso considerando o caráter e a natureza profissional da função do pedagogo por uma atuação de forma crítica na escola pública, pouco se avançou quanto ao entendimento da constituição de sua profissão e a sua real contribuição para o processo pedagógico escolar.

No que se refere aos cursos de Pedagogia, essa tendência traz um equívoco no que diz respeito aos processos de formação de professores e pedagogos, no âmago do qual está a função e natureza do trabalho pedagógico. Segundo Hagemeyer (2008) o trabalho pedagógico, com suas especificidades, exige o conhecimento científico, o estudo e a pesquisa e nessa tarefa, essas funções não se separam.

Na Rede Estadual de Educação do Paraná, a função da Supervisão Educacional foi implantada oficialmente, em 1973 (LÔCCO, 1987), respondendo a uma das habilitações da formação do pedagogo, que foi retomada através de

¹⁶ Parecer CFE 252/69 – Institui habilitações – tornando o trabalho pedagógico fragmentado. Ver LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

ideologias que buscaram atender a objetivos socioculturais, durante o processo de redemocratização do ensino e da escola pública.

Assinala-se nesse momento, a aparição primeira da figura responsável pelo desenvolvimento da função pedagógica na escola estadual. É importante ressaltar que, de acordo com as políticas governamentais para a educação escolar, constataram-se alguns avanços, mas também retrocessos no que diz respeito à qualidade do ensino público. Conforme aconteciam os movimentos pela educação democrática em nível nacional, repercutiam novas propostas educacionais nos Estados brasileiros.

De acordo com Lôcco (1987, p. 13,14) os estudos de Saviani (1983) impulsionariam a Secretaria de Educação do estado do Paraná e o governo do período, a contribuir de forma efetiva para a construção de um projeto pedagógico progressista, com base numa *teoria crítica*¹⁷.

Com estes direcionamentos, apresenta-se as gestões estaduais que contemplaram o período entre 1983 a 2006, e que demarcaram na última gestão, a abertura do concurso para professores pedagogos. O período em destaque abrange os governos de Roberto Requião, José Richa e Álvaro Dias, no Estado do Paraná.

O governador José Richa (1983-1986), considerado como um governo de *esquerda*, é citado por Lôcco (1987), por ter coordenado o processo democrático no período, na tentativa de instauração de uma política participativa, e que gerou muitas discussões internas e externas no âmbito governamental. No final de sua gestão, “foi aberto, pela primeira vez, o Concurso Público¹⁸ de acesso para os cargos de Especialista da Educação” (LÔCCO, 1987, p.36). Ao profissional, exigia-se a organização e articulação do processo de formação cultural, que competia efetivamente à escola.

No ano de 1990, foi consolidada a Proposta de Currículo Básico, elaborada com a assessoria de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, a qual permaneceu em vigor até o ano de 1999. Imbuídos dos pressupostos da concepção educacional da pedagogia histórico crítica, de autoria do professor

¹⁷ SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003 (1983, 2003. 36 ed.)

¹⁸ Secretaria de Estado da Educação. Adendo ao Programa. Concurso Público para o Magistério de 5ª a 8ª série de 1º grau e Ensino de 2º grau. Ver LÔCCO, Leila A. **A supervisão educacional do Paraná: uma análise crítica**.1987

Dermeval Saviani, buscou-se uma escola crítica, na qual valorizava-se a competência técnica e profissional e o compromisso político. As causas que estavam em pauta eram mobilizadas também por manifestações populares, marcadas, nesse período, pela crença em posições democráticas e em propostas de mudanças curriculares que estabeleceriam os processos de uma educação pública de qualidade no Paraná.

Entretanto, com a chegada do novo governador, Álvaro Dias, as políticas pedagógicas foram desmanteladas. Ainda que a concepção norteadora da educação paranaense permanecesse fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica nos três mandatos (Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião), isso não significou a continuidade, tampouco sua real implantação nas escolas do ponto de vista pedagógico (BACZINSKI, 2009, p.40). As duas últimas gestões foram marcadas por uma retomada na SEED, da busca da qualidade de ensino, que se tornou um imperativo durante as gestões, traduzidas pelas palavras,

“Modernização”, “Eficiência”, “Produtividade”, e “Capacitação Técnica”. Mais uma vez se denuncia que, na relação pedagógico-administrativa, a atividade-fim, que é a substantiva, provavelmente volte a ser subserviente ao administrativo, que passa a ter voz de comando (LÔCCO, 1987, p.38).

Ainda que aparentasse uma proposta bastante animadora ao nível do discurso, a existência conflituosa e desorientada de princípios políticos sociais que permeou esse período, não direcionou princípios pedagógicos para a escola pública democrática como se preconizava. Alguns direcionamentos de concepção, relativos às disciplinas curriculares, apresentaram, no entanto, avanços significativos em relação à busca pela inclusão da população escolarizada.

Na gestão do governo Jaime Lerner (1994-2002), a função dos pedagogos retorna ao profissional supervisor escolar, que se centrava no processo pedagógico e/ou de orientadores educacionais. Voltava-se ao atendimento de pais e alunos, em questões diversas (familiares, afetivas, de saúde, vocacionais entre outras), sendo que nas condições nas quais se assentava a atividade, seja pelo caráter fragmentado, ou pela falta de formação pedagógica, a profissão e atuação do pedagogo nesse período praticamente desapareceu. Reduzida a cargos de confiança, não se exigia a formação pedagógica como critério para a atuação deste profissional. Como define Torres (2008, p.15), “qualquer outro docente poderia

assumir a função, ou seja, o supervisor passa a ser pessoa de confiança da direção, ou até mesmo de indicação política”.

Outra vez assumindo o governo do Paraná, Roberto Requião (2003-2006) atendeu à crescente demanda por valorização do trabalho docente, tendo autorizado o primeiro concurso para a função do *professor pedagogo* propondo uma “nova” imagem deste profissional. Esta proposta, centrava-se na figura do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico, objetivando que os professores pedagogos desempenhassem sua função com vista à melhoria do rendimento escolar, pois agora, eram habilitados para isso. Entretanto, desejando atuar de maneira polivalente e buscando conquistar seu espaço, na ânsia de solucionar conflitos da sua profissionalidade e os problemas no âmbito escolar, os professores pedagogos parecem ter se afastado da sua real função.

No texto da proposta de atuação deste profissional dentre as atividades que constituem sua função, destaca-se no Edital Nº 37/2004¹⁹ do concurso citado a seguir, os objetivos que contemplam uma compreensão de *mediação* do processo ensino-aprendizagem, os quais designam as atribuições do *professor pedagogo*, a saber:

- Orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, troca de experiência, debates e oficinas pedagógicas;
- Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação;
- Organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula;

As questões voltadas aos processos de formação docente continuada, à organização de “projetos” relacionados às questões pedagógicas sobretudo, trouxeram novas implicações à função dos professores pedagogos. Apesar, de poucos documentos a respeito das atribuições deste profissional, a instrução nº

¹⁹ Primeiro edital de concurso para pedagogos, sendo estes profissionais licenciados em Pedagogia. Nº 37/2004. 2004

001/2015²⁰, redefiniu critérios, funções e/ou responsabilidades para as Equipes pedagógicas²¹. A respeito do processo de *mediação na formação continuada* na escola, dois novos tópicos referem-se à necessidade do trabalho com a realidade escolar e, portanto, demanda a compreensão e o conhecimento dos sujeitos escolares e das influências contemporâneas nos processos de ensino e aprendizagem. Responsabiliza-se o professor pedagogo a:

- Promover e coordenar grupos de estudos para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para elaboração propostas de intervenção na realidade da escola;
- Elaborar, organizar e acompanhar atividades de estudos, com base nas necessidades apresentadas pelo diagnóstico do Plano de ação da instituição de ensino e pelo cotidiano da realidade escolar;

Passou-se a requisitar aos processos da aquisição de conhecimentos e da aprendizagem, as compreensões sobre as influências das mudanças científicas, tecnológicas, do trabalho produtivo e das relações humano sociais da sociedade atual, no trabalho curricular da escola.

Estas questões são preponderantes na análise das contribuições que os professores pedagogos podem empreender na escola pública paranaense. Uma delas, como já foi citada, é a normatização do trabalho do professor pedagogo, o que de acordo com todas as implicações expostas, conduz à necessidade de um profissional que atue na perspectiva da totalidade do processo pedagógico, ou seja, o pedagogo unitário.

O pedagogo unitário é o profissional que pode responder na escola ao desenvolvimento e organização do processo educacional escolar, considerando as necessidades e novos interesses dos estudantes, decorrentes das demandas do contexto contemporâneo. Disso depreende-se sua atuação como propiciador de mediações para o processo de ensino e aprendizagem, e para a formação humana. Superando o trabalho fragmentado e a condição de especialista em habilitações,

²⁰ Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da rede estadual do Paraná.

²¹ Denomina-se equipe pedagógica, o conjunto de professores pedagogos que atuam na mesma escola.

que outrora se expressava como preocupação principal, esse profissional busca a unidade do processo pedagógico no ambiente escolar.

Para caracterizar a atuação do professor pedagogo, evidenciada pela necessidade educativa escolar e exigido pela SEED, recorre-se aos princípios e concepções construídos na proposta de concepção do currículo de Formação do Pedagogo da Universidade Federal do Paraná (2008, p. 36), a qual expõe:

a concepção de *pedagogo unitário* é ampliada, de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais. Assim, impõe-se ao pedagogo o enfrentamento do complexo contexto atual que implica na compreensão das questões socioculturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação.

Nesta proposta, evidenciam-se duas implicações em função das demandas da atuação deste pedagogo unitário. A primeira, refere-se à questão da indissociabilidade da sua função em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Seja em qualquer modalidade de atuação, é responsável pela “produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional no contexto da escola brasileira atual”. (UFPR,2008, p. 35)

A outra demanda constitui-se na expansão da sua profissionalidade, atuando em segmentos não escolares “que vêm surgindo das lutas e movimentos sociais, que reafirmam as posições democráticas, de justiça social e em defesa da dignidade humana, estendendo-se aos processos educacionais” (UFPR, 2008, p.36).

Há que se constatar a contribuição real possível para este profissional no âmbito escolar, para a construção de uma atuação que favoreça a escolarização pública em contexto de mudanças sociais e culturais e principalmente, para reorientar os processos de formação nas licenciaturas de Pedagogia. Além disso, diversos estudos indicam a necessidade da formação continuada, sabendo que esta é uma exigência que precisa, no entanto, ser repensada e organizada para propiciar a compreensão e avanço na atuação dos profissionais responsáveis pela função social da escola.

Marafon e Machado (2005, p.21), acreditam que o “mal-estar” e as dificuldades enfrentadas no campo pedagógico, podem ser atribuídas à complexidade do objeto de estudo da Pedagogia e nesta perspectiva afirmam:

no nosso entendimento, as propostas de reformulação dos cursos implementados pelas instituições formadoras e as alterações legais têm sido limitadas e mesmo imprecisas em decorrência da complexidade do objeto de estudo da Pedagogia e do campo profissional. Assim é necessário recuperar o percurso da Pedagogia e aprofundar sua concepção como Ciência da Educação.

Entende-se por fim, que o mal-estar gerado pelos condicionantes históricos apresentados e a possível perpetuação da dificuldade de atuar como pedagogo necessário à escola atual, tenha como finalidade a busca do entendimento sobre o *que é a Pedagogia* como ciência, que possa situar o professor pedagogo e a sua atuação na escola estadual paranaense.

2.2 A Pedagogia como Ciência da atuação do Pedagogo: domínios necessários aos processos da formação e atuação profissional

Ao analisar os processos formativos dos professores e do pedagogo, constata-se que apresentam dificuldades e déficits desde a formação inicial, o que interfere na sua atuação nas instituições educacionais. Para alguns autores, a solução estaria na formação continuada e embora o tema não seja objeto primeiro neste trabalho, apresentou-se na pesquisa, como se pôde constatar, como atividade central da mediação pedagógica dos professores pedagogos.

Dentre os conhecimentos e saberes relevantes para as compreensões necessárias aos processos de mediação empreendidos pelo professor pedagogo, pode-se destacar que o domínio dos pressupostos da Ciência Pedagógica é imprescindível a quem exerce a profissão de pedagogo.

Para visualizar algumas influências teóricas que deram origem às concepções pedagógicas da formação e atuação de pedagogos, demarca-se o período das grandes descobertas científicas, o que desestabilizou a forma de ver e de trabalhar com o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. No século XVII, entre os cientistas que se destacaram, surge Descartes, o qual criou o método cartesiano, para o avanço dos métodos de conhecimento científico, e lançando as bases do

pensamento moderno e das visões positivistas que permearam por muito tempo as concepções e métodos da docência e da educação escolar.

No século XIX, alguns filósofos, cientistas e teóricos da educação passaram a resgatar na Europa, as ideias de Herbart, filósofo alemão, cujo pensamento havia sido divulgado em 1816. Para Sacristán (2002), Herbart foi o primeiro cientista da educação e, pensava que a instrução sistemática poderia penetrar fundo no espírito humano, ordenando suas *experiências*, o que se constituiria nas bases teóricas da Pedagogia.

O filósofo influenciou também a formação de professores no Brasil, a partir de seus *passos* para a aprendizagem: clareza, associação, sistema e método. A influência herbartiana permaneceu nos cursos de formação para o magistério, e suas metodologias podem ser identificadas ainda hoje nos planejamentos e nas práticas de salas de aula.

A urgente necessidade de mudanças na educação escolar brasileira, a partir de 1930, em busca da organização das concepções e metodologias escolares, e em melhorias da formação no magistério, culminaram com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que rejeitava o humanismo clássico no ensino, calcado nas concepções trazidas e disseminadas pelos jesuítas durante 400 anos.

Anísio Teixeira (1930), intelectual liberal da educação brasileira, incluído nos quadros administrativos centrais, inspirado nas ideias igualitaristas e democráticas de Dewey (1894 -1952), propôs a *experiência* como método de aprendizagem, e preconizou ainda a convivência social e democrática na educação escolar. Em 1932, defendeu com Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros intelectuais educadores da época, a reconstrução nacional do ensino brasileiro, numa concepção unificada, que articulasse os graus de ensino e os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional escolar.

O movimento da Escola Nova preconizou o otimismo quanto aos poderes da escola como possibilidade de expansão das possibilidades de ensino para toda a população em idade escolar. A preocupação com a formação dos professores, voltava-se aos métodos e técnicas de ensino, considerando a organização das experiências para a aprendizagem. Este movimento inseria-se também nas modificações sociais provocadas pelo processo de imigração e de industrialização em curso no Brasil.

A ordem era a transformação de métodos e a busca de eficiência, já que a escola, mesmo consciente das diferenças sociais, mostrava recorrente fracasso. A defesa da escola comum, universal e obrigatória camuflava, no entanto, os mecanismos ainda seletivos dos interesses dominantes (TEIXEIRA, 1985).

A Pedagogia pode ser conceituada como o campo de conhecimento de especificidade epistemológica, visto que se constitui da teoria e prática da educação, ou da prática da formação humana (PIMENTA, LIBÂNEO e FRANCO, 2011. p. 61). Desse modo, é entendida como ciência que capta os movimentos do fenômeno educativo.

Rovaris e Walker (2012, p.11) concluem que por ser a educação o objeto de estudo da Pedagogia, é um “objeto inconcluso e histórico e que o sujeito que o investiga e é por ele constituído, não é captado na sua integralidade”. Marafon e Machado (2005, p.26) referem-se em suas compreensões à necessidade do diálogo da Pedagogia como ciência com outras ciências da educação.

Ainda nessa direção, Saviani (2008) constata que, havendo controvérsias em relação ao estatuto da Pedagogia como ciência, ela não poderia ser considerada apenas como uma das ciências da educação, pois que as demais ciências:

já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto. (SAVIANI,2008, p.139)

Ou seja, a Pedagogia vista como ciência da educação, tem como objeto de estudo o fenômeno educativo e “enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações (SAVIANI, 2008, p.140).

Assim, a profissionalidade do pedagogo extrapola o espaço escolar e deve articular-se às questões mais amplas da educação, e é na compreensão das relações entre educação e sociedade, que se encontra a constituição da formação dos profissionais e o conhecimento pedagógico. No entanto, sua delimitação, enquanto método ou ainda objeto da ciência pedagógica, encontra muitos obstáculos (HAGEMeyer, 2006, p.8) e de acordo com Libâneo (2010, p.29), mesmo que de fato, a Pedagogia se ocupe “dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar [...] ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante”. Portanto, dizer que

ela trata apenas de procedimentos, ou encaminhamentos metodológicos, seria uma posição bastante reducionista (LIBÂNEO, 2010, p.29).

Neste sentido, Franco (2008, p.72) afirma que:

a crescente dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico, foi produzindo a não valorização científica da Pedagogia que, abdicando de ser ciência da educação, foi se contentando em ser apenas instrumento de organização da instrução educativa.

Assim, a implicação central em vincular o conhecimento pedagógico como ciência da educação, reside na compreensão de sua epistemologia. Entretanto, a articulação do conhecimento pedagógico e a intervenção prática, não pode ser dissociada e, entender a ciência pedagógica, implica agregar uma série de conhecimentos às ciências da educação. Problematizando esta questão, Pinto (2011, p.32) evidencia que,

em vez de se organizarem em conjunto para a investigação do fenômeno educativo, de modo que cada uma fosse buscar no campo de origem sua contribuição, ao contrário, cada uma partiu do seu objeto de investigação original e se aproximou das questões educacionais de diferentes formas, com diferentes enfoques metodológicos, em diversos espaços e tempos históricos e, principalmente, com múltiplas intenções em abordá-las.

Logo, a necessidade de a Pedagogia se firmar como ciência da educação garantindo a unidade do fenômeno educativo, diz respeito a agregar os diversos conhecimentos das diversas ciências (sociologia, filosofia, história, psicologia, antropologia entre outras), para se voltar à intervenção da ação educativa (PINTO, 2011, p.32). Para Hagemeyer (2006, p. 8), “a Pedagogia como ciência pedagógica, tem o papel de integrar diferentes enfoques para dar coerência ao estudo do fenômeno educativo”.

Afirma Franco (2008) que, da atuação do professor e também do pedagogo, é que se deriva a função da Pedagogia, devendo-se identificar as diferentes formas da ação pedagógica e os fundamentos dessas diferentes intervenções na prática social, porque,

explicitar e discutir com os protagonistas essas diferenças, também faz parte de seu papel; identificar com o coletivo os pressupostos ideológicos que constroem essas diferenças também faz parte de sua ação científica. (FRANCO, 2008, p.83).

Este domínio, de caráter epistemológico, é de certa forma a mola propulsora de todos os outros aspectos que norteiam a atuação do professor pedagogo. Diz respeito à compreensão de que, para ensinar é fundamental conhecer constantemente, reconhecer, constatar e intervir metodologicamente; ora, no desenvolvimento do saber da ciência pedagógica, está incluído o “ser pesquisador”. Nesta perspectiva, autores como Ponte (2004) e Zeichner (1998), defendem a necessidade da pesquisa sobre a própria prática, e a pesquisa colaborativa entre professores, como possibilidades de desenvolvimento profissional com método.

Franco (2008, p.86) considera a Pedagogia como ciência, quando transforma o senso comum pedagógico em práticas científicas. O que determina a cientificidade dos processos pedagógicos é a ação educativa planejada ou ainda, as atividades previamente organizadas, intencionais. Nesta afirmação, a práxis é entendida como objeto da ciência pedagógica e é ativa, agindo no cotidiano escolar, que a ação transforma e é transformada por ele. (FRANCO, 2008, p.82)

Cabe aos professores pedagogos, de posse do conhecimento pedagógico científico, empreender em sua práxis o objetivo maior da educação, além da aquisição do conhecimento, que é a humanização. No entendimento de Lopes (2000) “a educação é uma ação entre os indivíduos, pois se caracteriza por orientar a evolução dos sujeitos e conduzi-los para os objetivos determinados que a sociedade almeja”.

Assim, entende-se como práxis a ação intencional que visa transformar uma situação real. Se admite-se o pressuposto de que a educação, ou como aqui se trata, a ciência pedagógica, objetiva a articulação entre as diversas dimensões da sociedade, temos, portanto, a prática pensada com propósito transformador. Desta forma, a atividade prática está carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade” (PINTO, 2011).

Nesta perspectiva, as relações entre a teoria e a empiria convergem para os dados produzidos no movimento plausível da práxis. Como práxis, compreende-se “o conhecimento produzido na prática, pela prática e voltado para prática”. (PINTO, 2013, p.27).

Em suma, a práxis é sempre carregada de intencionalidade, que requisita a teoria, o conhecimento científico e evoca ideais transformadores da realidade. A educação, portanto, é o objeto de conhecimento da Pedagogia e ao entendê-la como um fenômeno mutável, torna-se necessário o estudo que ofereça um suporte de conhecimentos que permitam acompanhar e intervir no movimento educacional.

Na obra de Lopes (2000), a educação é pensada como o processo de formação humana. Declara a autora que,

a educação é um objeto dinâmico, em construção, portador de finalidades e perspectivas temporais, o que torna complexo o seu conhecimento. Resta frisar que ela é um fenômeno que se modifica parcialmente também quando se tenta conhecê-lo, do mesmo modo que provoca mudanças naquele que procura conhecê-lo. Nesse sentido, tanto sujeito como objeto se fazem no âmbito da relação do conhecimento.

As mudanças em todas as áreas da vida humana, notadamente geradas pela evolução científica e tecnológica, apresentam aos pedagogos e professores um complexo panorama contextual, que exige cada vez mais a compreensão e a análise das novas necessidades de crianças e jovens que frequentam a escola atual.

Para Hagemeyer (2006), estes novos interesses requisitam dos professores e pedagogos, a constante atitude de pesquisa e a disposição para as formas diversificadas de ensinar, o que pressupõe extrapolar os muros da escola, recorrendo nas estratégias de ensino, às mídias diversas. Considerando os aspectos e necessidades de explorar conhecimentos para os quais os pedagogos e os professores das diferentes áreas não foram formados (as) nos cursos de licenciaturas, especialmente de Pedagogia, cabe a busca de novos aportes e estudos necessários às novas necessidades da formação de professores e pedagogos.

2.3 Os movimentos das práticas dos pedagogos considerando os processos da cultura escolar e da cultura da escola

Como pano de fundo da pesquisa proposta, a expressão dos processos culturais produzidos no cotidiano do âmbito escolar, auxilia o entendimento sobre o lugar a partir do qual os profissionais pedagogos proferem seus depoimentos. Neste sentido situam sua inserção na sociedade, viabilizando a análise das relações estabelecidas no espaço escolar em que atuam.

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, 2014, p.2). Deste modo, entende-se que o avanço da educação escolar se apresenta nos movimentos da realidade histórico social.

Giroux (1997, p.43) alerta para o fato de que o debate sobre o papel social da escola e do currículo na reprodução da cultura dominante, sempre foram preocupações históricas dos educadores. Para Giroux (1977), sabe-se que a racionalidade conservadora do *como fazer*, restringem na escola as questões relativas ao cumprimento de sua função social e evoca no cotidiano escolar, a ideia neste caso, de que o trato das questões valorativas e da subjetividade, levam ao tratamento do conhecimento como algo à parte da cultura e formação humana.

Deriva-se desse processo de fragmentação na educação escolar, a necessidade de analisar à luz dos processos culturais, que a escola não é só instrucional, mas como afirma Charlot (2013, p.110), é espaço de cultura que “deve realizar no homem a essência humana”. Nesta perspectiva, considera-se que o espaço escolar esteja repleto de influências externas e que, portanto, é âmbito de produção cultural e social dominante, como também produz cultura.

Costa (2010, p.135) compartilha dos estudos de Giroux (2003), e cita as posições mais recentes do autor, nas quais refere-se à Pedagogia com possibilidade de atuação em diversos territórios, e de forma plural. Isso porque, vivemos uma época de significados diversos e tratamos com as questões identitárias e valorativas dos diversos grupos sociais que frequentam as escolas e os meios educacionais.

Nesse sentido acredita a autora que:

os estudos culturais em educação tem sido a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes.(COSTA, 2010, p.135)

Para Costa (2010, p.137), como expressão das culturas contemporâneas, vê-se as pedagogias extracurriculares e culturais, “participam de forma incisiva na constituição dos sujeitos”. Assim, o cenário pós-moderno, de rápidas transformações culturais, reflete-se na escola e delega aos profissionais que nela atuam, a urgência em absorver, analisar e elaborar o trabalho pedagógico com base nas novas condições e mesmo nos interesses dos jovens, a exemplo das tecnologias digitais.

Os sujeitos que ocupam a escola contemporânea revelam, no espaço escolar, uma gama de experiências constituídas em suas experiências e como evidencia Costa (2010, p.139) “são sujeitos forjados no interior da cultura do consumismo, do descarte,

da espetacularização das mídias”; desse modo, quando chegam à escola “já estão inteiramente capturados pelas malhas do consumo”.

Sendo a Pedagogia responsável por “abarcas as múltiplas relações que o indivíduo tem durante toda a vida” (LOPES, 2000, p.29), o pedagogo, junto ao professor, torna-se responsável por conduzir o processo de formação humano social e cultural na escola. Nesse sentido, como cita Tonet (2013), é preciso compreender o *ser*, para então dar conta da realidade e para compreendermos nosso papel nesse espaço.

Em face destas constatações, a análise da presença de meios de comunicação e recursos tecnológicos pressupõe um arcabouço de informações (TV, rádio, mídia impressa, internet, CDs, etc.), do qual muitas vezes o aluno se apropria – não necessariamente em qualidade – mas de uma forma como jamais a humanidade conheceu ou imaginou. Certamente, as estruturas de pensamento dos estudantes, não competem com as estruturas do docente, embora sejam sujeitos da pós-modernidade. Para Becker (2014, p.1):

O aluno de hoje, esta parece-me, é sua marca. Demanda informação de qualidade (ciência, ética, estética) e reivindica o direito ao debate dessas informações. Ele demanda uma relação pedagógica ativa, por excelência [...], penso que o aluno de hoje postula uma renovação profunda da escola – talvez ele não saiba explicitar isso. O professor, com certeza, deve aprender a ler isso no comportamento do aluno.

Diante dos novos processos culturais contemporâneos, no entanto, a escola tem permanecido como uma instituição por vezes intocável. Aranha (1996, p.3) alerta para o fato de que “não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida. Sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição” e embora, como outros segmentos responsáveis pela educação, a escola parece não acompanhar as transformações ocorridas ao longo do tempo, situando sua função social e cultural no tempo presente.

Nesse sentido, pensar a prática dos professores pedagogos, pressupõe uma forma de conceber a educação e portanto, se a escola permanece operando práticas desenvolvidas na modernidade, dissociando o processo educacional escolar da evolução científica e/ou das tecnologias de comunicação como afirma Silva (2007), há que se buscar os elementos constitutivos da ciência pedagógica, que possam recorrer à pesquisa, para aprofundar os conhecimentos ainda não explorados e

selecionados nos cursos de formação. Por outro lado, na compreensão de como se desenvolvem os movimentos da cultura escolar e da cultura *da* escola, é possível observar e analisar os conhecimentos, saberes e atitudes dos pedagogos e professores no cotidiano escolar, como processos que compreendem e revelam esses novos movimentos das práticas pedagógicas que esses profissionais desenvolvem.

Pensar no ensino como formação humana, leva a entender que este processo não é uma “dimensão meramente cognitiva, mas esclarecedora porque abrange facetas fundamentais da formação humana” (HAGEMEYER, 2011, p.246). Nesta perspectiva, Hagemeyer (2011) cita Guattari (1987) como autor que considera os processos de subjetivação presentes na vida dos estudantes. Ouvir e interrogar as experiências dos discentes, é conduzir e abrir possibilidades para desenvolver o “processo de singularização de cada um e de grupos”. De fato, a participação, a auto avaliação e as ações afirmativas, contribuem para a formação humana e tratar da subjetividade do aluno na escola contemporânea “comporta o entendimento de que a ação humana, atua nas interfaces entres as posições dos sujeitos e as novas expressões culturais” (HAGEMEYER, 2011, p.246).

No que se refere à ação mediadora do professor pedagogo considerando esses aspectos, pode-se afirmar que é um dos responsáveis em mobilizar teorias e saberes, ao interagir com os docentes. O professor pedagogo dá suporte ao trabalho do professor, e por esta razão, espera-se de sua atuação o domínio de procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta e indiretamente relacionadas às práticas educativas da sala de aula.

Os sujeitos da escola atual, professores e alunos, tornam-se fundamento da atuação do professor pedagogo e adentram o espaço tempo escolar no qual há influências diversas, tanto das prescrições oficiais quanto com relação aos condicionantes da cultura da escola. Giroux (1993, p.65) atenta para a necessidade de considerar-se a Pedagogia não mais de forma reduzida,

ao frio imperativo metodológico de se ensinar interpretações conflitivas sobre o que conta como conhecimento[...] em vez disso, a Pedagogia é inspirada por um projeto político que vincula a criação de cidadãos com o desenvolvimento de uma democracia crítica; isto é, um projeto político que vincule educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a visão e a compaixão estejam atentos aos direitos e condições que organizam. (GIROUX,1993, p.65)

Analisa-se a seguir, no fundamento do trabalho pedagógico da escola, a mediação entre o professor pedagogo e os docentes, com vistas à busca da qualificação do processo ensino-aprendizagem.

2.4 A ação mediadora do professor pedagogo e os docentes das diversas áreas do conhecimento: a formação continuada em serviço

O trabalho dos pedagogos, nas mediações necessárias junto aos professores, extrapola os muros da escola. Nesse sentido, as articulações dos processos educativos expressam-se como atividade coletiva, que só é possível através da organização pedagógica interna. 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”.

A formação continuada em serviço expressa-se como o espaço-tempo primordial para que se estabeleçam os processos mediadores realizados pelos professores pedagogos. Nesse sentido, entende-se que a formação em serviço, 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.

Assim, permite aos professores pedagogos e aos docentes a possibilidade de instituir uma práxis, que confere o exercício de racionalização e interrelação entre a prática e a teoria, e vice versa. Para Salles, sobre a indissociabilidade da teoria-prática, afirma que não há como falar em ruptura dos conhecimentos sejam práticos ou teóricos, pois que se aprende tanto com um quanto com outro, desde que se reflita criticamente sobre eles. (SALLES, 2004, p.5).

De fato, é no espaço escolar que se situam os conflitos, tensões e problemas reais gerados pelo processo pedagógico, portanto, entende-se que é na escola que precisam ser pensados e resolvidos. Desse modo, a formação continuada, não se direciona a suprir lacunas da formação inicial, mas seu objeto central diz respeito a auxiliar o professor no cumprimento real de sua função, que se traduz na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Tomando a formação continuada em serviço como cenário dos processos de mediação entre professor pedagogo/a e professores, buscou-se selecionar as

atividades dos profissionais colaboradores que nas estratégias mediadoras que desenvolviam, se destacavam na escola ao promover práticas *bem-sucedidas*. Entende-se como práticas *bem-sucedidas* nesta abordagem, as atividades que esses profissionais têm realizado, e que são identificadas como mediadoras, porque estabelecem relações entre os domínios educacionais, os conteúdos científicos e os saberes docentes no cotidiano escolar, tomando como base as necessidades dos professores na escola básica atual. Estes movimentos mediadores apresentam relações próximas e de interlocução dos professores pedagogos com os professores, favorecendo a comunicação e o diálogo e assim, o processo de ensino e aprendizagem que promovem.

Deriva-se dessas determinações, a pretensão em identificar elementos que comprovem, não uma necessidade impositiva de uma atuação mediadora, mas a confirmação da contribuição que esse profissional pode e deve dar ao trabalho docente. 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.

A mediação em âmbito escolar adquiriu diversos conceitos. Embora, genericamente seja o ato de intermediar, ou ainda, a ação que desenvolve conceitos, conflitos, saberes, etc., promovendo o consenso qualitativo de determinado grupo, sumariamente entende-se que a mediação escolar esteja sempre vinculada à ação interventiva e interativa do professor, diante do conhecimento científico e de sua apropriação pelos alunos.

Nessa perspectiva, inúmeros trabalhos trazem diversas formas para conceituar a mediação. Porém, a maioria deles tratam da mediação professor conhecimento- aluno e conseqüentemente se reportam a Vygotsky (1989). De fato, a mediação para Vygotsky relaciona-se às aquisições da cultura. Neste sentido, 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).

É válido ressaltar que a mediação didática, como categorizou 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”.

Sobre essa relação, é importante clarificar ao professor pedagogo e aos docentes, como se processam as mediações para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Como objeto dessa investigação, importa entender que a mediação entre professor pedagogo e os docentes requer, para além do sentido de ‘passagem’, ‘ponte’, ou ligação de uma coisa à outra, implica numa relação de diálogo.

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”. Ampara-se nessa definição ao descrever o campo de atuação do professor pedagogo que, intervindo entre conhecimento e pensamento, consciência e circunstância, bem como realidade sociocultural, articula a teoria e a prática, remetendo sua prática ao campo do método, como define Hagemeyer (2008, p. 37).

Nesse sentido, a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, ou como pontua Pinto (2011, p.27), emprega-se a “expressão práxico [...] para atribuir à educação “a dimensão de uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade”.

Ora, por função pedagógica entende-se a capacidade de “agir teoricamente e pensar praticamente”. Para Hagemeyer (2008), integrar essas duas dimensões é trabalho pedagógico:

ensinar e conhecer, [...] é função pedagógica e não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teórico-metodológicas através do aprendizado e do pensamento intelectual. São processos pedagógicos intencionais e sistematizados. (HAGEMEYER 2008, P.37)

Retoma-se nesse contexto que, ao trabalhar com metodologia precisa-se entender que aí também reside um conceito. Na pesquisa proposta, concorda-se com a definição de Azevedo (2013, p.21), o qual afirma que a metodologia está “relacionada com a nossa concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade, construídas criticamente, a partir da reflexão que fazemos sobre o trabalho que realizamos”.

Logo, para a compreensão do que a mediação promovida pelo professor pedagogo junto ao docente, é preciso destacar o que se entende como prática

mediadora, isto é, as ações, as atividades intencionais que demandam o domínio de procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas, por isso são práticas pedagógicas, conforme explicita Franco (2012, p. 162), são as práticas que “só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade”, do processo pedagógico escolar.

Afirmar que o trabalho do pedagogo se constitui na mediação, pressupõe-se que cabe ao pedagogo subsidiar as atividades docentes e discentes para a qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação humana, o que implica em destacar alguns aspectos para a compreensão desse fenômeno.

Como profissional e ao ter claro que precisa contribuir para a melhoria do ensino oferecido às camadas populares, sua atuação realiza-se com base no conhecimento da ciência pedagógica, relacionada às ciências afins da educação. Esta perspectiva pressupõe uma formação ininterrupta sobre os condicionantes histórico socioculturais.

A necessidade de sólida formação, não seria apenas para o domínio da especificidade da educação escolar, mas para o entendimento amplo das conexões entre cultura escolar e cultura *da* escola. De acordo com Pinto (2011), é na interação social que o professor pedagogo mobiliza a combinação de todas as teorias e saberes. Franco (2012, p.135) classifica os saberes pedagógicos como:

a posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando -se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção as suas intencionalidades. Assim, assumido, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

São saberes mais amplos que os atribuídos, em geral, a docência, pois a formação pedagógica viabiliza a análise da educação como prática social. Nesse sentido, importa ao professor pedagogo saber investigar a realidade da escola em que atua, para além da aparência, visando:

oferecer aos docentes elementos teóricos necessários ao encaminhamento tanto de uma ação que esteja ocorrendo em uma situação educacional específica, quanto na projeção de outras situações que no caso da docência, consubstancia-se no planejamento das aulas (PINTO, 2011, p.62)

Para analisar a mediação-pedagógica na relação entre professor pedagogo e docentes, é importante ressaltar que esta se realiza entre adultos, e que envolve os saberes escolares e científicos. Tomando por base os estudos de Pinto (2011), pode-se destacar que diferentemente do docente, a prática de intervenção do professor pedagogo tem duas dimensões: a de atuação mediadora junto aos docentes e a dos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula.

A primeira dimensão da mediação diz respeito à forma indireta de atuação, tratada nesse tópico e, a segunda, não menos importante, ocorre diretamente com a comunidade escolar.

Acontece que, em se tratando da forma como o professor pedagogo organiza sua prática mediadora, é importante salientar que disso decorre a exigência da sua capacitação e preparo pedagógico. Muitas vezes, o professor pedagogo precisa se posicionar em face das situações imprevistas e portanto, emergentes que surgem na escola.

Isso demanda por parte dos professores pedagogos, “a exigência de um domínio maior de conhecimentos pedagógicos em relação aos professores” (PINTO, 2011, p.79), pois para uma intervenção eventual, deve-se mobilizar saberes pedagógicos prévios, o que se diferencia da sala de aula, em que o docente pode programar. (PINTO, 2011, p.79).

Nesse sentido, a intervenção promovida pelo professor pedagogo deve ser compreendida pela sua horizontalidade, já que o professor e o pedagogo possuem conhecimentos científicos distintos, mas, que se aproximam. No que se refere ao pedagogo, é seguro afirmar que, para desenvolver o processo de mediação, necessita dos conhecimentos e saberes necessários à docência, o que se revela na compreensão do cotidiano da escola, da cultura escolar e *da* escola.

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”, e deste modo, a mediação realizada pelo professor pedagogo, tem como objetivo a qualidade das práticas docentes e consequentemente a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

O professor pedagogo enquanto articulador do trabalho pedagógico coletivo, tem no Projeto Político Pedagógico (PPP) a expressão máxima da organização desse trabalho que é “a somatória de esforços individuais na busca dos fins educacionais do trabalho escolar” (PINTO, 2011, p.151,152).

É através do PPP, que o professor pedagogo junto aos docentes, organiza e articula a concepção explícita no projeto, na proposta curricular e nessa direção garante a intencionalidade do Plano de trabalho docente (PTD). Portanto, o PTD²² como expressão do currículo em sala é o documento que antecipa a ação do professor. Na compreensão de Taques *et.al* (2008, p.17):

como a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno[] o pedagogo é o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente, é do pedagogo a responsabilidade de transformar em o conhecimento difuso em sistematizado ou assimilável.

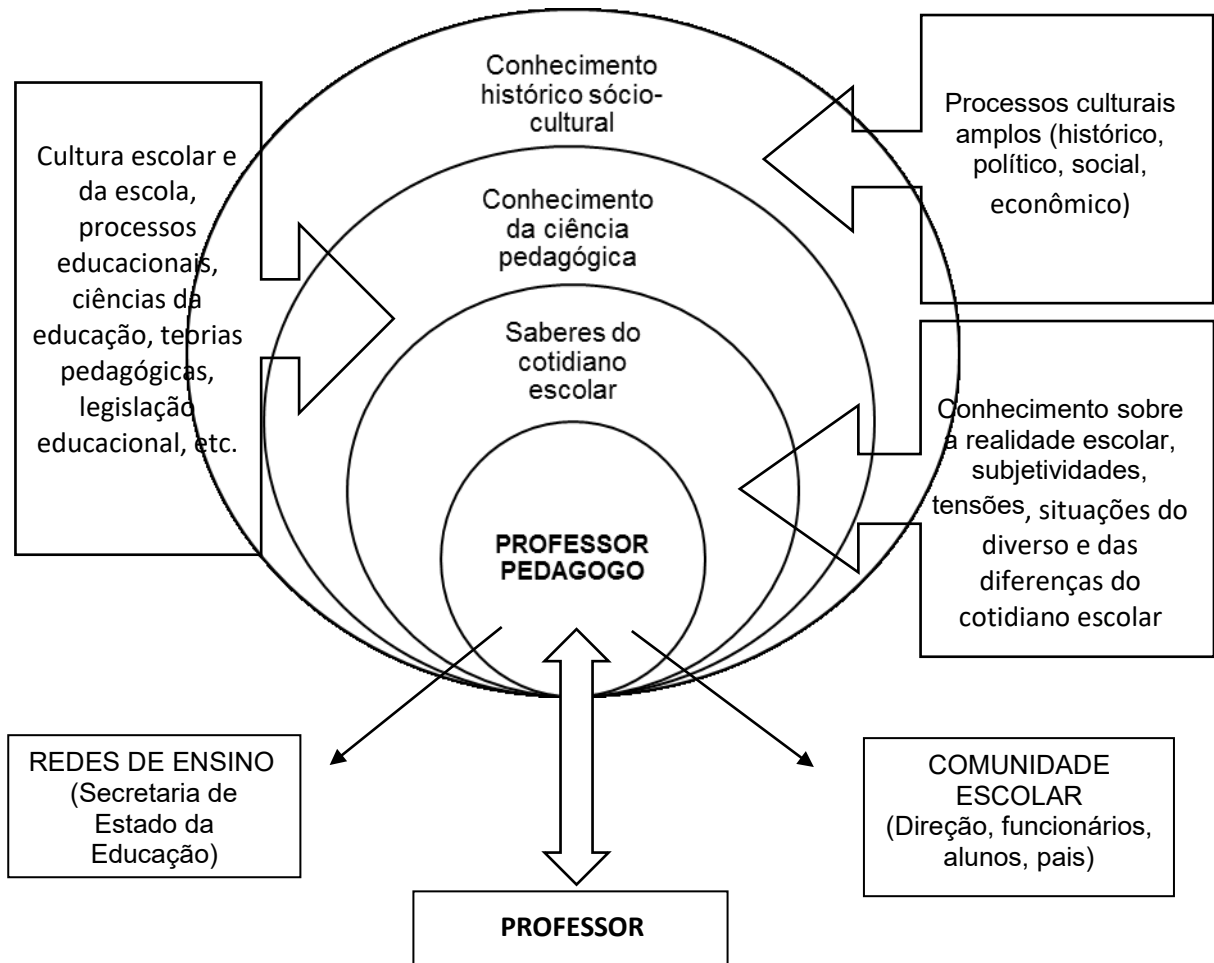
O projeto educativo que construído pelo coletivo da escola expressa-se como referencial de educação de determinado grupo é o documento guia da cultura da escola. Por isso, esse documento elaborado coletivamente cumpre a função da busca pela autonomia. Conclui Pinto (2011, p.139),

o PPP é o instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia. Ele abriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo a frente as ingerências das instancias administrativas superiores do sistema escolar. De modo contrário, a escola sem um PPP consolidado torna-se refém das reformas educativas que desautorizam o protagonismo de seus profissionais...

Verifica-se, portanto, que a atuação do professor pedagogo junto aos docentes, demanda envolvimento e comprometimento. Cabe ao pedagogo como agente educacional, liderar o trabalho coletivo para dar voz e condições materiais aos sujeitos envolvidos nesse processo. Considerando a complexidade da prática mediadora do professor pedagogo, ilustra-se a seguir as dimensões deste processo.

²² Plano de trabalho docente ou plano de aula.

QUADRO 1. A mediação do professor pedagogo



FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir da pesquisa documental nos anos de 2014 e 2015.

O trabalho pedagógico realizado na escola, tanto por pedagogos quanto por professores e que se expressa em suas práticas, é responsável e imprescindível para a mudança necessária na escola pública atual. Na perspectiva de um trabalho mediador, o professor pedagogo, como articulador do trabalho pedagógico na sua forma coletiva, imbuído de saberes da experiência e da educação como seu objeto de estudo, auxilia os docentes a ampliar sua própria atuação e práticas. Possibilita que a intencionalidade determine aonde se quer chegar e que essa ação pedagógica possa se concretizar no âmbito dos processos culturais da escola.

Pela condução dos professores pedagogos aos professores cabe o domínio cada vez maior sobre as possibilidades mediadoras do seu trabalho pedagógico, considerando as dificuldades e interesses dos diversos níveis e grupos de alunos, conferindo-lhes a qualidade necessária para a consecução da função social e democrática da escola pública.

2.5 Compreensões necessárias ao professor pedagogo sobre o desenvolvimento de processos docentes formativos

O professor pedagogo busca compreensões sobre as formas como os professores desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem, não cabendo a ele ser um especialista das áreas de ensino. Seu trabalho como intelectual do ensino, é deter os conhecimentos sobre as formas como os professores estão desenvolvendo seu trabalho e as necessidades que manifestam nas áreas ou modalidades do ensino escolar.

Ao professor, no entanto, cabe o domínio sobre os conteúdos das disciplinas que ministra, para mediar também os conceitos que vai “transmitir”. O professor por sua vez, como intelectual, constrói os conteúdos com procedimentos metodológicos a serem ministrados da melhor forma, para que os alunos possam deles se apropriar.

Se a formação inicial deixou a desejar no que se refere aos processos da aprendizagem da docência, o professor poderá ter, na formação continuada, a possibilidade de levar os alunos à construção de conceitos, metodologias e condições que permitam organizar o conteúdo de área ou disciplina, buscando desenvolver formas de levar os alunos à aprendizagem.

A compreensão dos professores pedagogos sobre a organização das atividades dos cursos para propiciar ao/a professor/a as discussões e atividades necessárias à docência, poderá romper com crenças enraizadas sobre os alunos, sobre práticas rotinizadas e por vezes descontextualizadas. Pode ainda restabelecer a aproximação às mídias diversas, ao prazer nas atividades, as quais, no entanto não podem prescindir de base teórica e adequação aos níveis dos alunos e à ciência a ser ensinada.

Alguns autores focalizam a formação continuada como um espaço de aprendizagem da docência e neste processo, o professor torna-se o mediador dos conteúdos científicos para a aprendizagem dos alunos. Como já se fez referência, segundo Vygotsky (1989), a tarefa do professor é propiciar mediações à criança, daquilo que ela não é capaz de aprender por si só, o que interfere na formação dos processos psicológicos superiores dos alunos.

Para Radvanskei (2014), as possibilidades de compreensão do ato de mediar no processo da formação continuada, constituem um espaço dialógico de aprender a docência. Na formação continuada, a experiência individual de cada sujeito é realizada nesse processo contínuo de interlocução, de trocas simbólicas e ideológicas que propiciam ao professor a sua constituição como pessoa e como profissional. A formação continuada pressupõe uma forma de ir além, ao construir situações necessárias e motivadoras para a docência.

Para Rockweel (1985), o momento de decidir o que ensinar e como fazê-lo, impõe uma atuação que demanda a integração e/ou a criação de novos conhecimentos. Assim, é importante enfatizar o papel de produtor de conhecimento do docente, “pois é ele que acumula as condições para rearranjar o currículo e atender as necessidades educativas da comunidade local.” (DOMINGUES, 2004, p.149)

Salles (2004) entende que a formação em serviço diz respeito prioritariamente à reflexão sobre a prática docente; ainda que não seja a única, ou a mais adequada, a formação em serviço seria a possibilidade de que os profissionais envolvidos produzissem com base em seus saberes e conhecimento cotidiano, um modelo próprio de formação continuada. Para o autor a ideia seria:

de que os docentes, ao refletirem sobre as suas próprias práticas, se apropriassem dos canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada, ampliando suas respectivas possibilidades de compreensão objetiva dos mecanismos e conhecimentos sobre a identidade profissional docente (SALLES, 2004, p.2)

Agnes Heller (1972) referiu-se à formação dos indivíduos na vida cotidiana, na qual os sujeitos se apropriam das objetivações genéricas relacionadas à própria existência da sociedade. O professor que estuda, dialoga, troca experiências, se preocupa com o que faz e o desenvolve de maneira consciente, constrói, produz e redimensiona um trabalho coerente e significativo em sala de aula.

O desenvolvimento de relações conscientes cotidianas com os alunos, para que possam sentir as necessidades do ensino de determinada disciplina, leva à apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, éticos, ético-filosóficos e políticos como uma necessidade do ato pedagógico.

A formação continuada entendida como um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da profissionalização docente é preconizada nos estudos de

Pimenta (1999) e Marcelo Garcia (1999), pesquisadores que contribuem com os processos formativos contínuos em serviço.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Marcelo Garcia (2009), atualizou o conceito que demonstra a intencionalidade, a importância do planejamento e a busca pela qualidade da aprendizagem. O autor define a formação dos professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

Pimenta (2000, p. 10) afirma

A atividade do professor é ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social do humano[...].

Valorizar o trabalho docente, notadamente do professor como intelectual e autor de sua atividade, significa para Pimenta (2000, p.11) “dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos/históricos/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”.

2.6 A necessidade dos professores pedagogos na escola pública atual e as possibilidades da atuação mediadora

No desenvolvimento da profissão do pedagogo, começa a tornar-se imprescindível, diante dos conhecimentos e saberes pedagógicos, a condição do

saber consciente sobre o conhecimento como processo de construção sempre inacabado, e que aponta para a compreensão da realidade das condições sociais e culturais que estão postas à escolarização atual. São exigências da contextualização macrossocial, que inclui a análise e a compreensão sobre as contradições e limites sociais de várias ordens, os quais permeiam a atividade pedagógica escolar ou microssocial, requisitando respostas e ações alternativas.

Embora considerando também as limitações que permeiam a investigação ora proposta sobre os processos de mediação promovidos pelos professores pedagogos, busca-se centrar a análise deste estudo no delineamento das possibilidades de avanço através dos processos mediadores que se originam nas práticas *bem-sucedidas* desenvolvidas pelos professores pedagogos.

Credencia-se ao professor pedagogo que se destaca por suas práticas *bem-sucedidas*, a possibilidade do sujeito profissional que percebe a função social da escola, aquele que propicia conhecimentos, acesso, permanência e sucesso (bom desempenho) aos discentes, o qual por essas condições vê nos sujeitos estudantes da escola pública atual, novos interesses e motivações que precisam ser consideradas nos processos de ensino e formação humana.

Giroux em 1986, evidenciava a importância da ação dos sujeitos na produção e transformação dos significados sociais, culturais e da história. A maior implicação está na visão de que a escola precisa ser entendida como parte de uma conjuntura, integrada a outras instituições socioeconômicas e políticas, e, portanto, precisando ser entendida dentro das relações de poder que geram homogeneizações e desigualdades, numa ordem social maior.

Ao considerar os professores como intelectuais da educação, Giroux (1997), alertou para a necessidade da crítica como motor de suas práticas, permitindo aos educadores, professores e aos alunos, emitir opiniões, empreender iniciativas e levar à conscientização sobre as mistificações e contradições presentes no mundo social real. Nesta perspectiva, a necessidade de análise do currículo e as intervenções necessárias no âmbito da cultura da escola, possibilita que as práticas escolares sejam analisadas como espaço tanto de dominação quanto de contestação. Concorda-se com Libâneo (1994, p.134-135), que afirma:

[...] se é verdade que a política escolar visa preservar a organização política e econômica vigente através das práticas escolares, é verdade também que ela expressa as contradições da sociedade, de modo que os seus resultados

podem levar a contestação da ordem social; a sociedade política não é um bloco compacto e harmonioso.

De fato, as escolas para além de reprodutoras de ideias dominantes, e processos culturais e que subjetivam profissionais e estudantes, podem e precisam desenvolver práticas esclarecedoras, compreensivas que levem a novas alternativas para a qualidade do ensino escolar. Pensar a cultura escolar diz respeito a duas questões: a atenção necessária aos processos construídos no âmbito escolar e os processos instituídos e impostos à escola, como algo que serve a interesses, o que implica em desvelar quais são estes interesses, a quem servem, como se instauram e se mantêm. Estas atitudes exigem da escola e de seus profissionais, uma compreensão de natureza cultural, que é também política.

Para Giroux (1986), centralizar a relação entre a cultura das práticas da escola e as instâncias explícitas e implícitas do currículo, aliadas à análise dos movimentos contraditórios da sociedade, seria criar possibilidades para enfrentar os problemas gerados no atual contexto social.

Destaca Giroux (2003), que assumir a posição de intelectuais públicos, requer instituir novas maneiras de lidar com a história, entendendo que as:

perspectivas que permitam um olhar crítico sobre as relações entre os fatos históricos e a forma como são produzidos e lembrados pelas narrativas [...] sugere que os educadores afirmem a importância pedagógica de educar os estudantes para serem proficientes na linguagem da memória pública. A memória pública rejeita a noção do conhecimento como sendo simplesmente uma herança e sua transmissão como única forma de prática. (GIROUX, 2003, p.46)

Logo, a memória pública cultural, imputa pensar a história não somente como retomada de fatos e fenômenos, mas como forma de dialogar com as novas demandas da contemporaneidade.

Disso deriva-se o que se define como Pedagogia da possibilidade, como a linguagem e a ação do que “é realmente possível, pois se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma forma ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito” (GIROUX, 1997, p.19).

Com base em Adorno (apud GIROUX; 1986, p.92), retoma-se neste ponto a teoria crítica como demonstração da necessidade de duvidar das representações oficiais da realidade, num princípio de dialética negativa, segundo a qual questiona-

se a cultura dominante tendo como pressupostos a negatividade, a contradição e a mediação. Os conceitos presentes neste movimento correspondem, respectivamente, à rejeição da representação oficial que se naturaliza, para uma posição de análise da natureza contraditória da realidade social e à ação do homem nesse contexto, com vistas à transformação do que está posto.

Ainda para Giroux (1986), a ideologia silenciada é distorção e, portanto, hegemônica, mas revelada, contém caminhos para a ação social. Nesse sentido, torna-se instrumento pedagógico crítico tanto para professores, pedagogos, bem como para os alunos. Tais sujeitos podem interpretar o processo pedagógico, reconhecendo as diferenças entre o discurso e a experiência, ou a prática cotidiana, considerando que a ideologia, neste caso, seja entendida como instrumento que norteia as possibilidades de solução em cada contexto social no qual se insere a instituição escolar.

Na tentativa de produzir a autoconsciência aos intelectuais da educação, cabe a análise e a crítica das ideologias e crenças implícitas no contexto escolar. A interpretação dos elementos curriculares, tais como objetivos, práticas avaliativas e pedagógicas omite uma série de intenções que nem sempre são o que parecem.

Necessariamente, ao professor pedagogo que atua como intelectual, implica adentrar nesse emaranhado de questões complexas, deixando de ser mero condutor de práticas engessadas e oficialmente delegadas como “fundamentais”. Demanda também ser capaz de fazer escolhas racionais, interpretá-las e difundi-las aos alunos, no sentido de uma construção de uma escola emancipadora.

A capacidade dos professores pedagogos de relacionar conteúdos e saberes pedagógicos, que se agregam às tendências culturais e sociais mais amplas nas atividades pedagógicas, foi identificada nessa pesquisa como processos mediadores, os quais fundamentam a importância e a necessidade do professor pedagogo como intelectual na escola pública contemporânea.

Importa que o professor pedagogo estabeleça com os docentes, a interlocução e relações que favoreçam sua autonomia (ainda que relativa) e inferências quanto ao como levar o aluno às diversas formas de apreensão do conhecimento científico, visando a construção de conhecimentos e saberes pedagógicos, compreendendo que esse movimento é imprescindível e ininterrupto se almejamos uma educação escolar de qualidade.

De fato, para além do propósito de desenvolver a autonomia do professor, cabe considerar os condicionantes históricos socioculturais e das diretrizes institucionais que impactam políticas públicas. Toma-se o trabalho de mediação do professor pedagogo como aquele que intervém junto com o professor e os outros profissionais da escola, superando a fragmentação, numa perspectiva de totalidade.

É essencial que o professor pedagogo seja um sujeito autônomo, embora consciente de que trabalha com o coletivo (seus pares). As limitações no tocante ao trabalho escolar, tornam sempre relativa, à ideia da autonomia uma vez guiada *pela* e *para* a coletividade. Sobre essa condição:

uma possibilidade é compreender a autonomia relativa como flexível, possível e tangível, pois o limite dessa relatividade normalmente não está definido. Então, ainda que existam condicionantes para a elaboração dos projetos da unidade educativa, para que os projetos sejam legítimos, devem ser alicerçados no interesse comum. Assim, viver juntos num espaço público e político, como cidadãos, significa usar a relativa autonomia, em favor da vontade e da necessidade da coletividade. (DOMINGUES, 2009, p.126)

Para Domingues (2009, p.125) a busca desta autonomia, no Projeto Político Pedagógico deve considerar a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal e burocrático. Dessa forma, o espaço de autonomia passa a ser aquele desenvolvido nas brechas legais e pela capacidade de crítica da equipe escolar, em relação aos projetos prontos.

Nesse sentido, a autonomia proposta ao docente é a mesma que o professor pedagogo necessita e só se torna possível a elaboração e o desenvolvimento desse processo de mediação se, antes, o professor pedagogo for conhecedor dessa problemática, que não pode, no entanto, inviabilizar iniciativas necessárias aos processos de inovação.

Assim, afirma Domingues (2009, p.126) que “conceber um projeto educativo local é impor um certo grau de autonomia, é revelar singularidades, é desvelar a identidade da escola e seu compromisso pedagógico, sem depender de tutela dos órgãos centrais”.

Os movimentos de mediações que se destacam nesta pesquisa, no âmbito da cultura da escola, constituída pelo cotidiano escolar, revelam a atenção do professor pedagogo selecionado, aos processos e iniciativas promovidos pelos docentes que reafirmam a “autonomia” pela via de interlocução e diálogo durante os processos de formação continuada em serviço.

Portanto, uma atuação de qualidade que faça emergir avanços na educação escolar pública, requer também a valorização das práticas dos professores diante dos processos culturais de um novo cenário contextual, retomando sua condição de educador intelectual, conhecedor de suas atribuições e pesquisador incansável dessas novas dimensões da sua profissão.

CAPITULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CONSTATAÇÕES SOBRE AS MEDIAÇÕES DE PROFESSORES PEDAGOGOS NA CULTURA E NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, propõe-se apresentar as opções quanto aos procedimentos adotados na pesquisa qualitativa realizada, mediante as necessidades da investigação e o caminho trilhado. Na trajetória percorrida, os aspectos que constituem teórica e metodologicamente a investigação, são indicados para caracterizar as formas como se pretendeu explorar, descrever e interpretar os dados coletados, assim como a análise e sistematização do material obtido, considerando o problema formulado.

A pesquisa qualitativa definiu os critérios que permitiram detalhar a realidade complexa das práticas e mediações pesquisadas. Como afirmam Lüdke e André (1986, p.12), as determinações do trabalho de campo e a forma como foram descritos os dados coletados, evidenciaram a preocupação com o processo e a captura das perspectivas dos participantes. Estes elementos da pesquisa são fundantes neste estudo e possibilitaram que a análise e posterior sistematização fossem criteriosas.

Hagemeyer (2015, p. 1) esclarece que:

o termo *pesquisa* vem sempre associado à produção do *conhecimento*. Nesse sentido, é fundamental que se tenha como referência ao construir uma qualidade *para professores pesquisadores*, o assumir também uma posição de *produtores de conhecimentos* sobre os conteúdos e os processos pedagógicos assumidos na escolarização.

Sendo assim, a ideia de que o pesquisador pode transformar situações encontradas no cotidiano escolar, justifica o estudo de campo pelo qual se optou. Ibiapina (2008), parte do princípio de que:

[...] para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola, fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade. (p.26).

A pesquisa volta-se à formação continuada em serviço²³ pois os processos mediadores revelados ocorrem no espaço-tempo da escola traduzindo-se nesta atividade pedagógica e formativa e se situa no campo de formação de professores. Com isso, pretendeu-se evidenciar momentos de estudos coletivos que os professores pedagogos colaboradores têm organizado e desenvolvido para oportunizar os processos de formação continuada em serviço relativos aos docentes, diante das questões da aprendizagem dos alunos na escolarização e em novo contexto. Considera-se nestes processos de formação, que as questões presentes do contexto atual, de complexas mudanças sociais e culturais interferem e influenciam os estudantes, requisitando novos conhecimentos e práticas dos professores.

A questão da formação continuada em serviço, como se constatou, requer constante atenção e investimento. Para Domingues (2004, p.15) “a problemática da formação contínua dos professores está diretamente ligada à escola, pela própria relação estabelecida socialmente entre a qualidade de ensino e atuação dos professores”. Cabe considerar que a proposta de formação continuada e em serviço no âmbito escolar, não está centrada apenas nas questões cotidianas da escola, mas precisa abarcar relações socioculturais mais amplas. (DOMINGUES, 2004, p.93).

QUADRO 2. A formação em serviço



FONTE: Elaborado a partir de fontes documentais entre 2015 e 2016.

Nesse sentido, a ação do professor pedagogo está centrada na relação que estabelece com os professores, pois que, para além de articular as questões fundamentais do processo pedagógico, promove a mediação entre os saberes,

²³ A formação continuada aqui aludida refere-se ao movimento realizado no cotidiano da escola. É concebida e desenvolvida de acordo com a realidade da escola, que revela as necessidades levantadas por todos que dela fazem parte, e expressas na pesquisa pelos professores pedagogos.

conteúdos e processos de ensino e formação humana nas atividades da formação continuada em serviço, atuação que se concretiza ao oportunizar as compreensões necessárias para os empreendimentos dos protagonistas do processo de escolarização, os professores.

Pretende-se demarcar nesta investigação, as possibilidades de maior compreensão sobre as práticas mediadoras do professor pedagogo, com base nos fundamentos da teoria de Giroux (1997, 2007), o qual considera que os professores desenvolvem esse trabalho como intelectuais da educação escolar. Para Giroux (1997, p.163), “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso de uma linguagem crítica e a linguagem da *possibilidade*, de forma que reconheçam que podem promover mudanças”.

Desta forma, Pires e Bastos (2015) afirmam que o pedagogo é peça fundamental na escola pública para melhorar a qualidade do ensino. Por outro lado, as novas necessidades e interesses, dos alunos que frequentam a escola pública atual, trazem para os professores pedagogos incumbências que requisitam mais de sua atuação quanto aos conhecimentos da ciência pedagógica e suas relações com as outras ciências. Esse salto qualitativo em sua profissão lhes confere propriedade para interferir nas próprias atividades e nas formas de atuação profissional dos professores, o que demanda uma atitude de constante estudo e pesquisa.

3.1 Caminhos de estudo exploratório e desenvolvimento da pesquisa: identificação de práticas mediadoras de professores pedagogos.

Na pretensão de investigar as atividades de mediação empreendidas pelo *professor pedagogo* junto à atuação dos professores da escola básica estadual e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se inicialmente verificar os interesses de pesquisa presentes nas referências de artigos, livros, dissertações e teses sobre o tema. Os trabalhos pesquisados e selecionados foram encontrados no portal da Secretaria Estado da Educação do Paraná²⁴(SEED), no Banco de teses da CAPES²⁵ e em arquivos on-line das universidades estaduais de

²⁴www.diaadiaeducacao.com.br

²⁵ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Maringá e Londrina, bem como da Universidade Federal do Paraná e da Universidade de São Paulo.

De forma genérica, a pesquisa a partir do termo *pedagogo* e/ou *Pedagogia*, contabilizou 1125 menções em títulos de dissertações e teses, mas essa aparição deu-se comumente relacionada à organização do trabalho pedagógico, à formação continuada e à identidade profissional do pedagogo. A pesquisa a partir do termo *mediação*, com relação às *práticas pedagógicas centradas na figura do pedagogo*, mostrou apenas um trabalho no banco da Capes, intitulado *Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade Ead*²⁶, de Suzana C.F. Nicolodi.

Especificamente, o tema relativo à mediação promovida pelo profissional pedagogo permanece inédito no banco da Capes, o que nos animou à continuidade da presente pesquisa, justificando plenamente o interesse e investimento do estudo e da pesquisa sobre o tema. Nos trabalhos de pesquisas do portal da SEED²⁷, bem como nos arquivos on-line de teses e dissertações das Universidades (UEM, UFPR, UEL, USP²⁸), destacam-se também, temas correlatos, sem, no entanto, identificar-se com a temática da pesquisa. Entretanto, dos temas encontrados: Identidade do pedagogo, Organização do trabalho pedagógico, Constituição da pedagogia e Formação da profissionalidade, foram selecionados alguns trabalhos que podem auxiliar na fundamentação da pesquisa.

A proposta metodológica para esta sondagem inicial, baseou-se nas fontes de dados que analisadas, se tornaram referências para a investigação. Através da utilização dos instrumentos descritos a seguir, foi possível identificar de que forma se dá a mediação promovida pelo professor pedagogo e como pode contribuir com os docentes no processo ensino, aprendizagem e formação, revelando novas possibilidades de atuação profissional.

Nesta perspectiva, foram analisados os movimentos desencadeados para a formação e preparo pedagógico desenvolvido pelos professores pedagogos colaboradores²⁹, levando em conta seus relatos sobre as formas pelas quais foram

²⁶Educação a Distância

²⁷ Secretaria de Estado da Educação

²⁸ UEM - Universidade Estadual de Maringá; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UEL - Universidade Estadual de Londrina; Universidade de São Paulo.

²⁹ Adota-se o complemento *colaboradores* para designar os professores participantes da pesquisa, que conforme defende Garcia como seres humanos, não são “objetos” de investigação. Ver Garcia, Tania B. **Elementos para a produção do relatório de qualificação**. 2014.

influenciados, e as formas de apropriação teórico-prática e didático-pedagógica para elaborar os processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem junto aos docentes.

O contato com o campo de pesquisa clarificou aspectos que revelaram, sobretudo, as necessidades da prática do professor pedagogo na escola pública, abrangendo questões presentes nas atividades mediadoras que passaram a promover nos processos de formação docente continuada em serviço. Na sequência, apresenta-se a trajetória da pesquisa empírica, relativa aos passos da investigação que implicaram em sua ampliação.

3.2 O inquérito e seus desdobramentos - modalidades e instrumentos da pesquisa

Na pretensão de analisar que, para além do trabalho técnico desempenhado pelo pedagogo, há uma função mediadora no processo ensino-aprendizagem, almejou-se no campo pesquisado, buscar dados para que o processo de pesquisa tomasse forma.

Assim, a **primeira etapa** constituiu-se do contato inicial aleatório com os professores pedagogos das escolas estaduais que se interessaram e se dispuseram a responder a um roteiro de entrevista. Através de ligações telefônicas e algumas visitas às escolas escolhidas, agendou-se as primeiras entrevistas.

Com o apoio do roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice 1), procurou-se verificar se todos, ou a maioria dos professores pedagogos, apresentavam clareza quanto à sua função mediadora e que tipo de atividades realizavam, tanto de cunho interventivo, como investigativo e/ou de estudos e pesquisas que denotasse influências nas atividades didático-pedagógicas relativas aos novos processos culturais que permeiam os sujeitos estudantes, junto aos docentes.

Nesse sentido, entrevistou-se quatro professores pedagogos, todos atuantes nas modalidades de ensino fundamental I³⁰ e médio. Já nessas primeiras entrevistas

³⁰ Refere-se as séries finais do ensino fundamental, ou do 6º ao 9º ano.

com professores pedagogos de escolas públicas estaduais, as intenções de pesquisa passaram a ser ampliadas e aclaradas.

O roteiro funcionou como sondagem sobre os interesses, atividades e preocupações que os têm levado a desenvolver formas de mediação com relação ao trabalho dos docentes, contribuindo com sua formação em serviço e atuação em sala de aula, bem como as dificuldades ou novas necessidades apontadas neste percurso.

Para Mazzoti e Gewandsznajder (1999), geralmente inicia-se a pesquisa com entrevistas pouco estruturadas, pois que se assemelha a uma conversa na qual “não há um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas”, uma vez que “o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. (Idem, p.168).

A partir disso e, embora a entrevista tivesse sido tomada como principal técnica de coleta de dados para o início da investigação, notou-se a necessidade de reelaboração do roteiro para novas conversas, visto que contrariamente à proposta de encontrar avanços e possibilidades ao trabalho do professor pedagogo, foram encontrados limitações e desafios.

Assim, neste primeiro momento da pesquisa de campo podem ser apontadas algumas dificuldades, que no entanto contribuíram para que se ajustassem os passos metodológicos que capturassem o objeto da investigação, como: o dispêndio de tempo na busca de professores pedagogos que desejassem participar, a dificuldade para o agendamento de encontros em função do pouco tempo dos profissionais, o levantamento inicial de questões que foi longo mas que levou à seleção criteriosa dos pontos a serem investigados e a reformulação do roteiro para a ampliação dos instrumentos da pesquisa.

Quanto aos primeiros resultados sobre os *limites* do trabalho do professor pedagogo, foram arroladas pelos profissionais colaboradores, como a falta de tempo para orientar professores, a profusão de atividades que os levam a fazer de tudo um pouco (verificação de uniforme, entrada e saída de alunos, indisciplina), entre outras.

Com relação ao trabalho burocrático a desempenhar nas escolas, o grupo participante referiu-se: à produção de documentos para a mantenedora, organização e preenchimento de livros de registros, anotações em cadernos de

perfis e atas quando das advertências aos docentes em função do descumprimento das regras da escola.

Na organização do tempo espaço escolar, os professores pedagogos referiram-se à fiscalização da reposição de aulas, incluindo a atividades de acompanhar e até, ministrá-las diante das faltas de professores e o atendimento aos problemas de comportamento do aluno, notadamente em tempo integral

Diante dessas constatações, relacionadas às leituras sobre o tema, compreendeu-se a necessidade de entender as críticas ao trabalho do profissional pedagogo em virtude das limitações do fenômeno educativo no âmbito dos processos pedagógicos da escola. Em contrapartida, como um dos procedimentos em atendimento ao objetivo desta pesquisa, importava selecionar professores pedagogos que realizassem práticas mediadoras, que sinalizassem possibilidades de avanço no processo ensino-aprendizagem,

Como preparo para a etapa seguinte da pesquisa as estratégias investigativas foram retomadas e dentre os novos direcionamentos, foram estabelecidos novos critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa. Para isso, foram indicados primeiramente, a partir de banco de dados da orientadora desta pesquisa, professores pedagogos que se destacavam em suas práticas na escola pública. Em segundo momento, foi realizada uma visita à SEED- NRE/Setor Boa Vista³¹, para solicitar a indicação de professores pedagogos que realizassem práticas mediadoras ou se destacassem em suas práticas pedagógicas.

Para identificar os conhecimentos e saberes necessários ao domínio desses critérios, situando as compreensões essenciais ao desenvolver práticas de mediação, o pressuposto era de que o professor pedagogo, imbuído do *conhecimento pedagógico, da compreensão da função social e da realidade de sua escola*, realizasse atividades essencialmente pedagógicas, o que poderia traduzir-se em processos mediadores que contribuíssem ao ensino-aprendizagem promovido pelos *docentes*.

As análises e resultados sobre as primeiras entrevistas tornaram-se elementos para a reelaboração de questões para os novos instrumentos a serem aplicados com os professores pedagogos indicados. Desse modo, diante da multiplicidade das questões reveladas no primeiro momento da pesquisa e

³¹ SEED- NRE Secretaria de Estado da Educação – Núcleo Regional de Educação

considerando a problematização formulada a partir da busca por profissionais que desenvolvessem práticas *bem-sucedidas*³², consubstanciadas nos processos de mediação com relação aos professores, o roteiro foi reelaborado (Apêndice 2).

Com a intenção de investigar práticas *bem-sucedidas* desenvolvidas por professores pedagogos, buscou-se partir de critérios norteadores, elementos para a elaboração deste segundo roteiro de entrevista semi-estruturada. O primeiro critério considerado ao selecionar práticas *bem-sucedidas* de professores pedagogos, correspondeu aos processos de mediação que, expressos em atividades presentes na cultura *da* escola, revelaram uma compreensão aprofundada sobre a função social da escola pública e em segundo lugar, sobre o domínio da ciência pedagógica, decorrente da formação em Pedagogia e validada durante suas trajetórias.

Três professores pedagogos (as), que desenvolviam práticas mediadoras, consideradas essencialmente pedagógicas, participaram da **segunda etapa** da pesquisa, como colaboradores. Foram indicados pela orientadora desta dissertação, a partir de banco de dados relativo às práticas de professores pedagogos e eram reconhecidos por colegas pelo seu trabalho nas escolas em que atuam. Nesse momento, a decisão sobre a forma da coleta de dados desdobrou-se na aplicação de questionário e nas observações *in loco*.

Na entrevista, tomou-se por base novamente, a forma de abordagem não diretiva, como a mais adequada já que, conforme define Hébert et al (1990, p.163), proporciona o encorajamento da livre expressão do entrevistado. A autora recomenda:

é aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões fechadas para a fase final da entrevista. A reformulação que consiste numa simples retomada do discurso pelo entrevistador é também uma técnica a aplicar.

As duas primeiras entrevistas agendadas na escola onde os professores pedagogos atuavam e nos seus respectivos horários de trabalho, desdobraram-se também em observações. No caso da professora pedagoga (PP1), a entrevista foi gravada em dois blocos em virtude das necessidades da comunidade escolar.

³² Conjunto de práticas que consideram um complexo de elementos que compõem e determinam as dimensões requeridas a constituição do profissional comprometido com a educação de qualidade. Sobre o conceito ver página 68.

Entretanto, ao acompanhar a professora pedagoga durante todo o período de trabalho pode-se ampliar as anotações e também conversar com alguns docentes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

Já o professor pedagogo (PP2), fez questão do acompanhamento de suas práticas. No trabalho acompanhado por dois períodos, observou-se as intervenções junto aos docentes e alunos enquanto tomava-se notas, isso levou a constatar as emergências que o espaço e o trabalho pedagógico demandado no período vespertino impunha. O roteiro foi encaminhado como questionário posteriormente.

A última entrevista desse grupo com a professora pedagoga (PP3), foi realizada em sua residência, pois, a mesma declarou ser impossível parar suas atividades em horário escolar.

Surgiram assim, os primeiros professores pedagogos colaboradores, que serão tratados a partir daí como PP³³.

As observações realizadas sobre as práticas dos professores pedagogos, levaram a identificar as condições e as necessidades do trabalho que desenvolvem, considerando que suas atividades mediadoras colaboraram com o trabalho docente, que era uma hipótese considerada para a formulação dos objetivos propostos para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PESQUISADAS

Pode-se afirmar em relação às instituições escolares pesquisadas, que os três colégios campo de trabalho dos profissionais colaboradores, apresentam características bastante peculiares e poucas semelhanças, embora as práticas mediadoras reveladas pelos professores pedagogos apresentem também afinidades.

O primeiro colégio onde trabalha a PP1, está situado na zona leste da capital paranaense e oferta como modalidade de ensino o fundamental II e a E.J.A. Atende aproximadamente 450 alunos distribuídos nos três turnos, a maioria proveniente das regiões metropolitanas. Apesar de caracterizar-se como escola de pequeno porte

³³ Sigla para denominar Professor pedagogo.

ou porte 1³⁴, dispõe de um espaço físico privilegiado e tem como IDEB³⁵ - 4.8, referente a avaliação de 2013.

O segundo colégio que compõe a seleção, está localizado na região central de Curitiba e é considerado o maior e o mais antigo colégio público do estado. Dispõe da oferta de ensino nas seguintes modalidades, fundamental II, Médio, Curso

Técnico Integrado e Curso Técnico Subsequente. Também possui um Centro de Línguas (CELEM), cursos de artes e treinamentos em diversas modalidades esportivas, atendendo aproximadamente 4500 alunos nos três períodos de aula. Por suas características e grande procura, embora público, o colégio realiza uma seleção via rendimento escolar (boletim), para o ingresso dos alunos. Colégio de grande porte, apresentou na última avaliação o IDEB de 6.4.

O terceiro colégio, contrariando as condições até agora apresentadas, é um colégio de periferia, porte 3, com aproximadamente 1600 alunos. A comunidade escolar é composta por famílias em sua maioria dependentes de programas sociais e com histórico de violência contundente em virtude do envolvimento com o tráfico. Oferta as modalidades de ensino Fundamental II e Médio, tendo como índice de avaliação do IDEB no ano de 2013, a nota 2.9. Alerta-se para a evidência de alguns aspectos que serão discutidos com maior cuidado nas análises.

Diante dessas três indicações e dos três instrumentos aplicados, foi possível constatar e identificar processos mediadores desenvolvidos pelos profissionais citados, estabelecidos entre os professores pedagogos e os professores das escolas.

A necessidade de justificar e comprovar a existência de processos mediadores no trabalho dos professores pedagogos, requisitou a ampliação da busca pela mesma atuação, observada em outros pedagogos, comprovando o desenvolvimento dessas estratégias de intervenção. Esta necessidade, apontada na reelaboração de estratégias, após a primeira etapa da pesquisa de campo, levaram a recorrer ao setor Boa Vista, anteriormente mencionado. Neste setor, buscou-se levantar junto à coordenação pedagógica, a indicação de outros professores (as) pedagogos (as) que se destacassem pelo seu desempenho

³⁴O porte determina o número de funcionários, pedagogos e gestores de cada escola com base no número de matrículas.

³⁵ IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

pedagógico e também, como se sugeriu no mesmo setor, considerando índices satisfatórios do IDEB da escola de atuação. Foram indicados mais nove profissionais com as condições requeridas.

Logo, o último roteiro (Apêndice 3), foi reelaborado a partir dos critérios estabelecidos, tomando por base as informações propostas pela pesquisa, além da identificação das necessidades apontadas pelos instrumentos aplicados e das considerações acerca da disponibilidade do grupo indicado pelo Setor/SEED.

A **terceira etapa** da investigação, constitui-se pela aplicação de questionários que continham o roteiro adaptado, elaborado de forma mais objetiva e com menor número de questões. Os nove questionários foram encaminhados por e-mail e/ou pessoalmente no setor.

Resulta desse terceiro momento, a seleção de mais duas professoras pedagogas que se destacaram por suas práticas mediadoras. A PP4, embora tenha apresentado sua prática pela via de um questionário de forma bem resumida, insistiu-se na escolha da atividade pelo caráter inovador. A professora pedagoga, junto às colegas de sua equipe, de forma ousada, organizou a aplicação de uma oficina metodológica sobre tecnologia aos professores. Durante algumas conversas, percebeu-se a visibilidade da profissional diante das questões tecnológicas e midiáticas a serem implementadas na escola.

A PP4, trabalha em um colégio que está localizado também na zona leste da cidade de Curitiba e atua com as modalidades de ensino fundamental II, Médio e a E.J.A. A instituição atende a aproximadamente 1200 alunos, distribuídos nos três turnos e está classificado como um colégio de médio porte. Com relação à comunidade escolar, mais da metade dos matriculados são residentes do próprio bairro, moram majoritariamente com pai e mãe e talvez por isso, o colégio tenha uma maior convivência e participação das famílias no seu processo educacional. Como IDEB apresenta nota 3.9, referente a avaliação de 2013.

A professora pedagoga PP5, apesar de muito atarefada estabeleceu contato e destacou-se por trabalhar há alguns anos com uma proposta de formação em serviço elaborada anualmente sobre o tema autonomia pedagógica. Suas práticas mediadoras lhe renderam uma formação no Programa de Desenvolvimento

Educacional (PDE)³⁶ e sobre sua atuação, disponibilizou-se o material produzido na íntegra a essa pesquisa.

Por ser a PP5 a colaboradora da qual obteve-se menos informações e diálogos, a investigação dos dados da escola em que atua são provenientes da mantenedora e encontrados no site da Secretaria de Educação³⁷. O colégio também é de médio porte, com 960 alunos devidamente matriculados. Está situado no Bairro Boa Vista, região mais central de Curitiba e apresentou na última avaliação do IDEB o índice 5.5. Esses dados serão retomados no capítulo das análises.

Entre as entrevistas, observações e aplicação de questionários, inclusive após as indicações do Núcleo de Educação da SEED, o grupo de profissionais colaboradores (as) totalizou dezesseis professores pedagogos, que revelaram diversos tipos de práticas pedagógicas mediadoras, verificadas através dos instrumentos aplicados. Do total entrevistado destacaram-se cinco profissionais que apresentaram os critérios adotados na pesquisa, evidenciados como professores pedagogos considerados como autores de práticas *bem-sucedidas*, notadamente com relação à produção e atuação pedagógica junto aos docentes.

Todos (as) profissionais selecionados (as) atuavam investindo na qualidade das práticas docentes, revelando preocupação com a *formação continuada em serviço*, o que se tornou-se um dado significativo. O pressuposto de que para a consolidação de práticas *bem-sucedidas* o professor pedagogo fosse um mediador do processo ensino aprendizagem foi retomado, pois, diante das práticas selecionadas, percebe-se que as atuações ultrapassam o conhecimento da função social da escola e do domínio/conhecimento da ciência pedagógica.

Expressou-se como atitudes e dimensões da prática dos professores pedagogos, a ética profissional, o conhecimento da realidade cotidiana da escola, a autonomia pedagógica e o estabelecimento do processo de interlocução dos pedagogos com os professores, evidenciado no desenvolvimento do trabalho coletivo, o que legitimou os processos de mediação que ocorrem no trabalho dos professores pedagogos. Tal trabalho oferecia compartilhamento entre professores

³⁶ O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE é uma Política de Estado consolidada, que tem como finalidade a formação continuada dos professores da Educação Básica do estado do Paraná. Ver

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=450>

³⁷<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/visao>

pedagogos e docentes que atuam no espaço escolar da rede estadual de ensino e que se definem como elementos que se tornaram essenciais para a validação do que se está constituindo como práticas *bem-sucedidas* de mediação.

Conforme previsto nas estratégias de investigação, após análises da aplicação dos instrumentos e categorização dos resultados, verificou-se a necessidade de nova etapa de diálogos e estudos para aprofundamentos das práticas mediadoras selecionadas, proposto como *grupo focal* ou *dialogal*. (Apêndice 4)

Nesta etapa, a intenção foi de atender às exigências suscitadas pela pesquisa, de socializar as práticas classificadas como *bem-sucedidas* selecionadas enriquecendo os dados já levantados, bem como para identificar se as práticas realizadas condizem com a visão dos professores pedagogos com relação às dimensões que reconhecem como inerentes ao processo mediador em seu trabalho.

Desta forma, foram agendados os encontros. Contudo, as condições atípicas do período de realização da pesquisa em virtude da greve dos professores da rede estadual do Paraná, culminou numa nova reorganização para o contato com os colaboradores. A greve que somada às duas etapas ocorridas no ano, totalizou aproximadamente 70 dias, que, de acordo com Carrazai (2015) comprometendo até as férias de 2016.

Motivados por questões de reajustes salariais, os professores solicitavam que o governo cobrisse a inflação do último ano, além de revisão de questões internas nas escolas como: decisões de corte no funcionalismo, fechamento de escolas, condições precárias de funcionamento, etc. Essas condições mostraram-se adversas para a realização da **quarta e última etapa** da pesquisa.

Em virtude dos compromissos inadiáveis e agora multiplicados para o final do ano letivo, optou-se por marcar os encontros com os participantes da pesquisa, nas dependências da UFPR. Foram marcados encontros com os participantes da pesquisa, e o primeiro colaborador foi o PP2, que compareceu em dia e horário marcado para discussão da atividade selecionada e respondeu aos aspectos que demandavam esclarecimentos sobre o desenvolvimento de sua prática mediadora. (Apêndice 5)

O PP2 apresentou sua prática mediadora e referiu-se aos processos de mediação desencadeados utilizando slides e, ao discutir elementos que considera indispensáveis ao professor pedagogo como mediador comprova o apoio ao

trabalho docente. Apresentou novas contribuições decorrentes desta prática e os aspectos, questões e atividades relatadas, foram sistematizadas em momento posterior e serão retomadas no capítulo das análises.

As PP1, PP3 e PP4, pelos motivos já arrolados, participaram deste momento da pesquisa por meio de conversas virtuais, nas quais apresentaram também seus comentários e apreciações sobre a sequência de sua atividade e encaminharam por e-mail suas últimas considerações sobre as práticas desenvolvidas.

Apesar das circunstâncias históricas, cabe ressaltar que a greve dos professores do Paraná teve nas escolas aulas paralisadas por longo período e que os professores pedagogos, (PP1, PP2, PP3, PP4 e PP5), em meio às reposições extenuantes nos locais onde trabalham, dispuseram os documentos sobre suas práticas para a análise e divulgação dos processos mediadores que empreendem. (Anexo 1)

3.3 Caracterizando o professor pedagogo colaborador: elementos de análise dos processos mediadores

Ao iniciar a pesquisa e diante do pressuposto de que os professores pedagogos detinham em sua maioria, a compreensão de que o fundamento do seu trabalho fosse desenvolver práticas mediadoras para a qualidade do processo de ensino aprendizagem, hipoteticamente o profissional apresentaria como *critérios* indispensáveis:

O *conhecimento pedagógico* ou domínio da ciência pedagógica; a compreensão da *função social e cultural da escola* e a capacidade de análise constante da sua realidade traduzida nos *saberes da cultura da escola*.

Nos contatos com os professores pedagogos indicados, buscou-se por profissionais que percebiam as mudanças da sociedade contemporânea como agentes que modificam os interesses e motivações dos sujeitos da escola, levando à busca de novas dimensões e práticas para o trabalho docente.

De acordo com Pinto (2011, p.100, 101), o professor “deve incorporar a atualidade e submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais”, para tanto, consciente de sua função no espaço escolar o

professor pedagogo imbuído de tais conhecimentos viabiliza esse processo e contribui de forma incisiva na prática docente.

Os critérios estabelecidos, no desenrolar da aplicação dos instrumentos, desdobraram-se em aspectos que são inerentes às práticas consideradas *bem-sucedidas* empreendidas pelos professores pedagogos colaboradores.

3.4 Identificação do grupo de colaboradores da pesquisa

No quadro a seguir, apresentar-se-á dados que identificam os professores pedagogos *selecionados* para a pesquisa:

QUADRO 3. O grupo de professores pedagogos selecionado

PROFESSOR/A PEDAGOGO/A E IDADE	FORMAÇÃO – CURSO E UNIVERSIDADE PÓS-GRADUAÇÃO - CURSO	TEMPO DE SERVIÇO	MODALIDADES QUE ATUA
PP1 50 anos	Licenciatura Plena em pedagogia – UFPR; Metodologia do Ensino – 1º e 2º grau e PDE Mestranda	24 anos	Professor: Ed. Infantil, Fundamental I (3ª série) Didática no Magistério, Disciplinas específicas do curso e E.J.A Didática no Ensino Superior; Secretária de escola, vice-diretora, assistente de área (SEED) e diretora.
PP2 37 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Estadual do Centro-Oeste; Administração, supervisão e orientação educacional Mestrando	18 anos	Ensino Fundamental e Médio Outro: Professor alfabetizador, E.J.A; Supervisor; Diretor
PP3	Licenciatura Plena em Pedagogia – Fundação Faculdade de Filosofia,	23 anos	Professora Ed. Infantil e fundamental, I; Supervisão ensino fundamental e Médio;

49 anos	Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN; Psicopedagogia		Direção auxiliar
PP4 31 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPR Educação Especial Integral	5 anos	Educação Infantil / Ensino Fundamental e Médio
PP5 45 anos	Licenciatura Plena em pedagogia – Não divulgado; PDE	21 anos	Não divulgado

FONTE: Dados obtidos a partir da aplicação de entrevistas e questionários a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (Apêndices 1, 2 e 3).

É importante perceber que embora não seja um fator determinante, observou-se que os colaboradores selecionados por suas atividades mediadoras, detinham em sua maioria, uma visão ampla da escola e isso se depreendeu pela atuação quase que geral desses profissionais nos cargos de docentes, pedagogos, coordenadores de áreas e diretores, o que tornou significativo, ao se considerar a necessidade de que o professor pedagogo tenha tido a experiência da sala aula. É válido destacar também que todos atuaram e atuam em diversas modalidades de ensino: Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação especial,

Educação de jovens e adultos, Ensino superior, Formação docente e Psicopedagogia.

Observou-se ainda que, dos cinco pedagogos selecionados, quatro tem idade entre 37 a 50 anos. Os quatro professores pedagogos também atuam nesta função na escola, entre 18 a 24 anos, com exceção de uma pedagoga que tem 31 anos e apenas cinco de atuação profissional, e atua também como docente. Dois dos professores pedagogos estão cursando o Mestrado Profissional e todos possuem licenciatura plena em Pedagogia e da mesma forma, cursaram no mínimo uma especialização.

3.5 Os professores pedagogos e os contextos da pesquisa

Entendendo que não se separa o contexto institucional, o contexto escolar e o da subjetividade profissional das relações que se investiga na pesquisa, cumpre-se ratificar no que diz respeito a cada uma dessas dimensões, suas aproximações e singularidades, compondo na sequência a compreensão da complexidade analisada.

No tocante ao **contexto escolar**, destaca-se nos quadros a seguir, os aspectos relevantes de cada uma das escolas em que os professores pedagogos atuavam no momento da pesquisa.

QUADRO 4 – Contexto das escolas

PP1
Situado na zona leste da capital paranaense e oferta como modalidade de ensino o fundamental II e a E.J.A. Atende aproximadamente 450 alunos distribuídos nos três turnos, a maioria proveniente das regiões metropolitanas. Apesar de caracterizar-se como escola de pequeno porte ou porte 1, dispõe de um espaço físico privilegiado e tem como IDEB - 4.8, referente a avaliação de 2013.
PP2
Localizado na região central de Curitiba e é considerado o maior e o mais antigo colégio público do estado. Dispõe da oferta de ensino nas seguintes modalidades, fundamental II, Médio, Curso Técnico Integrado e Curso Técnico Subsequente. Também possui um Centro de Línguas (CELEM), cursos de artes e treinamentos em diversas modalidades esportivas, atendendo aproximadamente 4500 alunos nos três períodos de aula. Por suas características e grande procura, embora público, o colégio realiza uma seleção via rendimento escolar (boletim), para o ingresso dos alunos. Colégio de grande porte, apresentou na última avaliação o IDEB de 6.4.
PP3
Colégio de periferia, porte 3, com aproximadamente 1600 alunos. A comunidade escolar é composta por famílias em sua maioria dependentes de programas sociais e com histórico de violência contundente em virtude do envolvimento com o tráfico. Oferta as modalidades de ensino Fundamental II e Médio, tendo como índice de avaliação do IDEB no ano de 2013, a nota 2.9.
PP4

Está localizado também na zona leste da cidade de Curitiba e atua com as modalidades de ensino o fundamental II, Médio e a E.J.A. A instituição atende a aproximadamente 1200 alunos, distribuídos nos três turnos e está classificado como um colégio de médio porte. Com relação à comunidade escolar, mais da metade dos matriculados são residentes do próprio bairro, moram majoritariamente com pai e mãe e talvez por isso, o colégio tenha uma maior convivência e participação das famílias no seu processo educacional. Como IDEB apresenta nota 3.9, referente a avaliação de 2013.

PP5

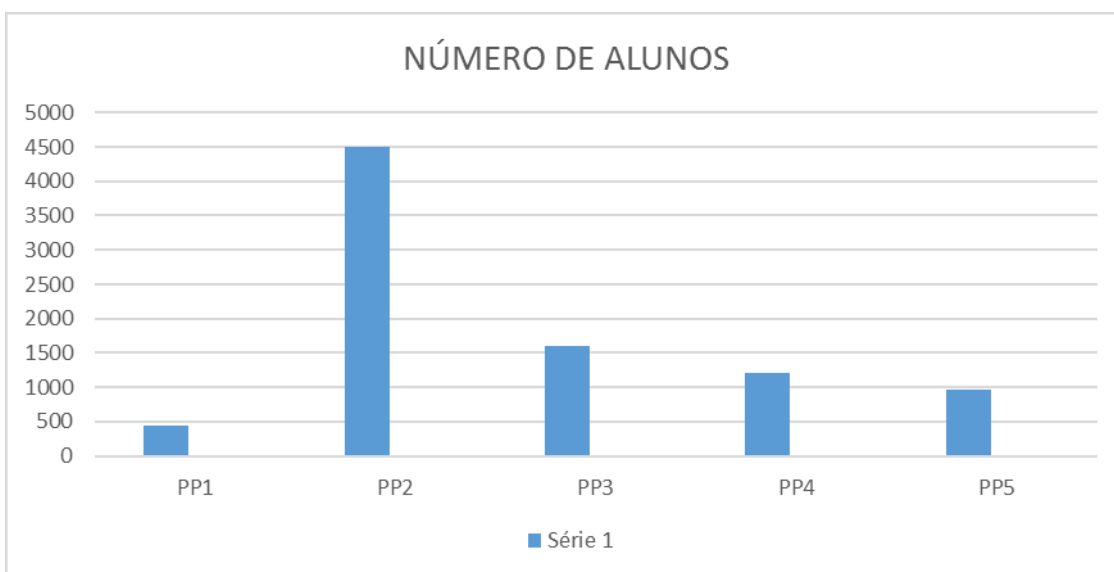
O colégio também é de médio porte, com 960 alunos devidamente matriculados. Está situado no Bairro Boa Vista, região mais central de Curitiba e apresentou na última avaliação do IDEB o índice 5.5.

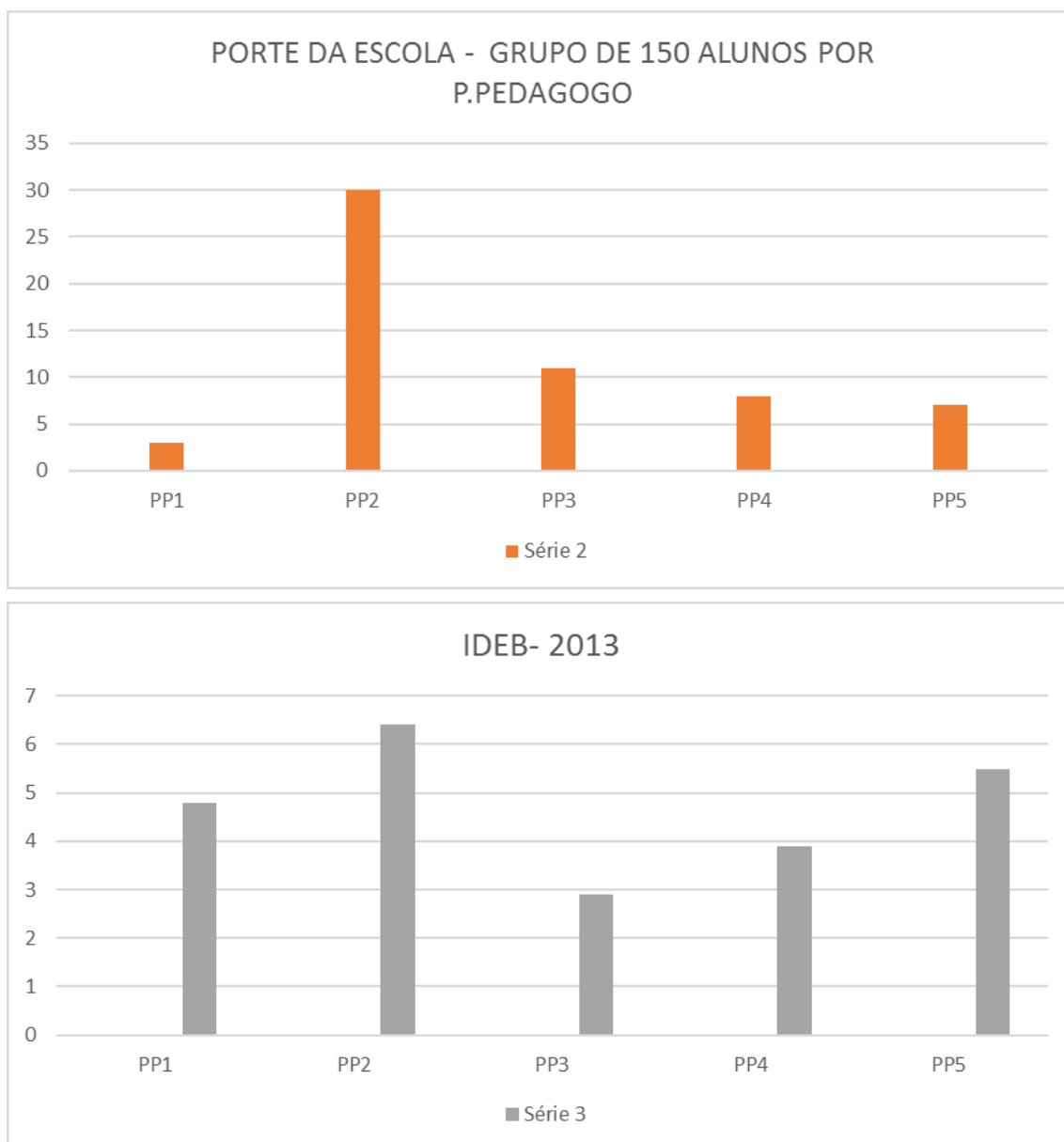
FONTE: Elaborado a partir dos dados coletados entre 2015 e 2016.

Infere-se a partir da referência a esses contextos, e considerando todos os condicionantes institucionais e profissionais, que, revelados processos mediadores nesses espaços, há de se considerar que alguns professores pedagogos como a PP3, por exemplo, apresentam singularidades que merecem destaque.

Os gráficos abaixo apresentam números que se referem à quantidade de alunos matriculados, número de professor pedagogo por aluno e nota do IDEB/2013.

GRÁFICOS COMPARATIVO DAS ESCOLAS PESQUISADAS





FONTE: Elaborado a partir dos dados coletados entre 2015 e 2016.

Numa análise quantitativa, pode-se dizer que o colégio que tem o maior número de discentes, 4500, tem também o maior número de professores pedagogos por alunos, 30 e também a maior nota de IDEB – 6.4. Logo, seria possível atribuir a atuação pedagógica e ao número de professores pedagogos, os bons resultados.

Ainda que se possa fazer alguma relação, não se trata nessa pesquisa de quantificar dados, mas de investigar se os condicionantes da realidade escolar, bem como as subjetividades dos profissionais e o contexto institucional determinam de forma veemente os resultados dessa análise.

Ao tratar do colégio onde atua o PP2, de localização na região central, tem tradição na educação paranaense e extremamente requisitado pela comunidade

escolar, instituiu um processo de “seleção” de seus alunos. Pela atuação articulada da equipe pedagógica, também em virtude do porte, tem mais funcionários e dispõe de uma estrutura adequada, ainda que necessitando de reformas. Há muitos aspectos a considerar e que certamente revelam, condições diferenciadas de análise desse contexto.

Da mesma forma, pode-se inferir que o colégio onde atua a PP3, localizado na periferia, um local marcado pela guerra do tráfico, com alto índice de evasão, com problemas estruturais e com verba insuficiente para as demandas da comunidade pode realizar um trabalho pedagógico de qualidade ainda que isso não se expresse em nota do IDEB.

Vale destacar que este indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb³⁸, para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios. Ou seja, ao deter-se somente nos dados enviados pelas escolas, poder-se-ia dizer que há nesse contexto inúmeros aspectos que precisam ser reavaliados.

Por outro lado, na aproximação dos trabalhos realizados pelos professores pedagogos colaboradores, nota-se que todos realizaram processos mediadores diante das necessidades da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto institucional, que compreende a rede estadual de ensino, pode-se dizer que todos os professores pedagogos pertencentes à mesma mantenedora, têm determinações idênticas quanto ao regime de trabalho, à organização da escola em que atuam e igualmente recebem documentos pedagógicos a serem implementados nas escolas.

Novamente, atenta-se para o fato de que os agentes educacionais podem divergir nos encaminhamentos, haja vista que aí também imprimem seu caráter subjetivo à atuação profissional. Pinto (2012, p.18) define que:

o contexto institucional é justamente a dimensão do exercício da docência em que as políticas públicas impactam mais diretamente, ao serem implementadas pelos governos municipais, estaduais ou pelo governo

³⁸**Saeb** - Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Ver -<http://portal.inep.gov.br/>

federal. É a dimensão institucional que estabelece para as práticas educativas em aula as condições materiais para o funcionamento das escolas, desde as instalações físicas até os materiais didáticos disponíveis.

Nesse sentido, ainda que pareça o contexto institucional o que se constitui de maior rigidez, uma vez que os documentos são padronizados, pode-se verificar que no município de Curitiba, por sua extensão e pela divisão em setores do núcleo educacional, pessoas-profissionais que estão à frente dessas regionais, comandam de diferentes formas o seu trabalho. Atenta-se para a vinculação dessas dimensões ao contexto histórico cultural amplo que influencia singularmente cada contexto. Apresenta-se no próximo capítulo as análises da pesquisa.

CAPÍTULO IV

AS DIMENSÕES CONSTITUINTES E EXPRESSIVAS DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO: ANÁLISE DOS PROCESSOS MEDIADORES PESQUISADOS

Para analisar as relações estabelecidas através da atuação mediadora realizada entre os professores pedagogos, e as práticas docentes, com vistas a contribuir com a docência de qualidade, retoma-se os pressupostos teórico metodológicos adotados na pesquisa, considerando os âmbitos da *cultura* escolar e *da* escola, decorrentes da cultura mais ampla e gerados nas relações dos professores com os estudantes e comunidade externa.

A seleção dos profissionais teve como pressuposto, a ideia de que os professores pedagogos detinham em sua maioria, a compreensão de que o fundamento do seu trabalho fosse desenvolver práticas mediadoras para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, os profissionais colaboradores foram selecionados a partir de *critérios* indispensáveis: a compreensão da *função social e cultural da escola*; o conhecimento e domínio dos pressupostos da ciência pedagógica; a capacidade de análise constante da realidade escolar, traduzida nos *conhecimentos, saberes* cotidianos permeados pela cultura mais ampla, e *da* escola.

Nos contatos com os professores pedagogos indicados inicialmente, procurou-se levar em conta na seleção do grupo, suas percepções sobre as mudanças da sociedade contemporânea e as decorrências para o trabalho pedagógico com o currículo escolar. Desta forma, os critérios estabelecidos durante o desenrolar da aplicação dos instrumentos, desdobraram-se em aspectos que são inerentes às práticas consideradas *bem-sucedidas*, e outros, construídos pelos professores pedagogos colaboradores.

Compreende-se assim, que as práticas *bem-sucedidas* convergem em torno de processos mediadores, porque estabelecem relações entre os domínios educacionais, os conteúdos científicos e os saberes docentes no cotidiano escolar, tomando como base as necessidades dos professores na escola básica atual. Entende-se que a busca por estas práticas revelou que tais processos são impelidos pelos condicionantes contextuais, e expressam dimensões que abrangem novos

conhecimentos na educação escolar e processos pedagógicos e metodológicos que se manifestaram com referência a diversas ordens.

Pode-se dizer que os critérios adotados foram definidos tendo como princípios básicos as práticas do profissional pedagogo, no seu campo profissional pedagógico, e que estão diretamente relacionadas com as práticas dos professores e o apoio à docência. E de que as práticas dos professores ao serem organizadas e planejadas a partir dos pressupostos referentes à função social da escola, revelam um papel preponderante como norteamento do trabalho profissional do professor pedagogo.

A atuação e prática mediadora dos pedagogos, por sua vez, situa-se em conexão às práticas dos professores, no contexto histórico e sociocultural, no qual vêm adquirindo os elementos que compõem e determinam as dimensões requeridas à sua constituição profissional, visando contribuir com uma escola de qualidade.

Neste sentido, as práticas mediadoras dos professores pedagogos foram analisadas, considerando elementos que tomam por base o conceito de *docência em contexto* (PINTO, 2012, p.15). Para Pinto (2012, p.15) ao definir os processos da docência, torna-se fundamental que sejam analisados em contexto, considerando o conjunto complexo de fatores que se articulam à atuação docente. Desse modo, considera três dimensões para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas, e inseridas num contexto histórico sócio cultural mais amplo, a saber: o contexto institucional; o da unidade escolar e o da subjetividade profissional.

Nos quadros a seguir, foram situadas as categorias que sistematizaram a coleta de dados e depoimentos, para análise posterior dos processos identificados nos processos mediadores pesquisados.

QUADRO 5. Concepções do “ser pedagogo”

P.P	POR QUÊ SER PEDAGOGO
-----	----------------------

PP1	<p>“Comecei fazendo Estudos Sociais e posteriormente fiz reopção para pedagogia por acaso, era bancária, mas não conseguia enxergar minha função, era muito mecânico, o que me deixava muito angustiada. Nas discussões que fazia na pedagogia já fui me aproximando da escola. Fiquei um ano como psicopedagoga numa clínica. Concursada para Supervisão e Orientação e para didática como professora Embora tenha atuado em diversas modalidades encontro desafio em ser pedagoga”.</p> <p><i>Encontro desafio em ser pedagoga. Estudar não só para contribuir com nossa prática mais para ter um alcance maior, para termos uma educação de qualidade.</i></p>
PP2	<p>“Ser Pedagogo foi fruto de uma escolha. Terminado o ensino Médio, prestei vestibular e em 1996 iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava. Nesse mesmo ano, a então diretora do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos, do município de Pinhão, convidou-me a atuar como professor alfabetizador de adultos. Aceitei o convite de imediato. []. As atividades todas foram construindo em mim um entusiasmo ímpar, com o qual pretendia transformar o mundo” <i>É fruto de uma escolha. Pretendia transformar o mundo.</i></p>
PP3	<p>“Minha primeira opção era matemática, mas como gostava muito da educação infantil e alfabetização, e com a mudança da lei que só poderia atuar nessas modalidades com pedagogia, foi isso que me levou a fazer o curso. Fiz o magistério e comecei como professora”. A gente ainda tem um caminho muito grande a percorrer, primeiro para ser reconhecidas e respeitadas como pedagoga. Percebo que o grupo de professores ainda não consegue entender nosso trabalho, eles não o acham necessário, pensam que estamos lá apenas para dar bronca em aluno, reclamar com os pais...vamos ter de estudar muito, trabalhar muito para ser respeitada como profissional que entende de metodologia, de trabalho pedagógico em si. Principalmente na escola pública já que antes era feito por profissionais escolhidos, era um cargo de confiança, que dentro desse espaço acabamos por tirar deles.</p> <p><i>Gostava muito da educação infantil e da alfabetização. Estudar muito, trabalhar muito para ser respeitada como profissional</i></p>
PP4	<p>“Meu primeiro emprego foi em escola pública e foi a identificação com a realidade posta que me desafiou a seguir os estudos em Educação e lutar pela qualidade, já com treze anos de caminhada (cinco como pedagoga) vejo que muito se tem a fazer”. <i>A realidade posta desafiou-me a seguir os estudos em Educação e lutar pela qualidade.</i></p>
PP5	<p>“Por acreditar que poderia contribuir dessa forma com a melhoria da escola pública. Por querer trabalhar com o aluno (a) da classe trabalhadora. Por acreditar na educação como formadora e transformadora de opiniões”.</p> <p><i>Acreditar que poderia contribuir. Por acreditar na educação como formadora e transformadora de opiniões.</i></p>

FONTE: Dados obtidos de entrevistas e questionários aplicados a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (Apêndice 2 e 3).

4.1 Ser pedagogo

A investigação sobre o porquê ser pedagogo teve como propósito instigar os professores pedagogos (as) a revelar a compreensão sobre seu papel e como o expressam, também considerando o caminho percorrido nesta profissão nas escolas. O papel do pedagogo é muitas vezes determinado por uma série de fatores, que passam pelas impressões que ficaram em suas trajetórias de vida pessoal e profissional, e também por crenças que conservam sobre a vida escolar, como ideias e conhecimentos que apreenderam na formação inicial.

Ao investigar as práticas mediadoras reveladas na pesquisa, intui-se a necessidade de compreender quem é esse profissional que, se destacando em sua função não pode ser analisado numa perspectiva individual, pois desenvolve uma prática que expressa o caráter coletivo da escola e do contexto social e cultural em que esta se insere.

Os professores pedagogos entrevistados enfatizaram as convicções e concepções sobre o que viveram inicialmente, mesmo para ingressar na profissão. Ficou evidente que a maioria não procurou a Pedagogia a princípio, mas que diante dos reveses do ingresso em uma profissão, foram levados/as a uma escolha que estivesse direcionada à educação, na qual acabaram por se envolver e se dedicar.

Sobre a dedicação para com a profissão, reafirmaram sua responsabilidade com a função social da escola, e reconheceram a importância da sua atuação, afirmando que têm procurado escolher métodos adequados, atividades que levem os professores a um maior domínio de conhecimento e práticas. Como necessidades para a função pedagógica na escola atual, apontaram a criatividade, o dinamismo, a flexibilidade, a iniciativa e o compromisso com fatores essenciais para o cumprimento da função docente.

A consciência sobre o desafio do que é *ser professor pedagogo*, levou boa parte do grupo pesquisado a qualificar sua profissão como uma das *peças-chave* do processo escolar, sobretudo com relação às atividades de mediação da formação continuada dos professores.

Observou-se que, ao assumir tendo consciência dessa responsabilidade fundamental, têm buscado nas práticas que realizam, o desenvolvimento de formas mais autônomas e adequadas para cumprir com a incumbência de auxiliar o docente na responsabilidade de ensinar e formar os alunos.

Constatou-se que *ser pedagogo*, para o grupo de colaboradores, demanda mais do que o conhecimento sobre o fazer pedagógico. Nas respostas coletadas, observou-se que se percebendo como sujeitos de uma sociedade em mudança, sentem-se responsáveis por modificar práticas que atendam aos novos interesses e motivações dos estudantes da escola atual.

Os cinco professores pedagogos acreditam que podem contribuir para a melhoria da educação escolar e que há necessidade de aperfeiçoar-se, uma vez que acreditam que estudar e conhecer seu ofício, é condição fundamental do trabalho que desenvolvem. Além disso, foi possível perceber que os professores pedagogos selecionados encontraram desafios nas necessidades relativas ao domínio da Pedagogia. Gostam do que fazem, e embora alguns não a tenham escolhido como primeira opção da graduação, nas suas trajetórias profissionais, tornaram-se *pedagogos/as*.

De acordo com Pinto (2012), se a síntese das circunstâncias em que se formaram e as condições em que continuam se formando determinam a qualidade ou não da atuação profissional, é em suas trajetórias de vida profissional e pessoal, nas dificuldades enfrentadas e movidos/as pelo desejo de mudar as condições que permearam suas formas de agir na profissão, que têm conduzido suas práticas. Pode-se dizer que estes processos e condutas foram reconhecidos nas práticas dos professores pedagogos colaboradores da pesquisa.

A educação, como processo formador humano, implica na compreensão da totalidade da ação que se exerce sobre os sujeitos do ensino escolar. Desta forma, o professor pedagogo que compreende a necessidade de transformar uma realidade pedagógica, deve obrigatoriamente entender a ação educativa em aspectos mais amplos. Para Pinto (2011, p.75), torna-se necessário ao pedagogo escolar, “antes de ser um especialista na educação escolarizada, que seja um estudioso da educação de um modo geral e que tenha clareza das articulações entre os processos educativos escolares e aqueles que acontecem em outras instâncias sociais”.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os professores pedagogos, unanimemente, mostraram o desejo de contribuir para uma educação pública de qualidade, que significa a busca de uma escola que promove igualdade social, considerando a diversidade cultural dos estudantes e na sociedade, percebendo-se como protagonista desse processo a partir da função social da escola.

O professor pedagogo PP2, afirmou que *ser pedagogo* “foi fruto de uma escolha” e o entusiasmo da prática o fez acreditar que poderia “transformar o mundo”. A professora pedagoga PP5 revelou que se sente “responsável por contribuir com a educação de qualidade para trabalhadores que, explorados e marginalizados, precisam de condições para coexistir”.

Pensa-se que a compreensão sobre a função social da escola, pressupõe domínio sobre as visões contextuais, políticas e pedagógicas, e constituem condição para o estabelecimento de metas, desafios e objetivos para a atuação necessária na profissão do pedagogo. Esse impulso de ideal, aliado ao conhecimento do processo pedagógico, e do cotidiano da escola, proporciona ao professor pedagogo as possibilidades plausíveis de desenvolver um trabalho mediador com relação aos docentes, com alcance aos alunos.

Os grifos nos depoimentos no quadro objetivaram destacar as palavras e/ou verbos que, de acordo com os cinco professores colaboradores, indicaram corresponder ao porque *ser pedagogo*: - *escolher, transformar, lutar, gostar, acreditar, contribuir*. Assim, infere-se que, para ser pedagogo é preciso ter clareza dos desafios cotidianos, uma vez que é uma escolha, imbuída de crenças e convicções sobre o ensino e a formação humana. Ser pedagogo para os profissionais colaboradores refere-se a acreditar na profissão, a qual implica em mediar os conhecimentos sobre os processos pedagógicos, que se relacionam àqueles decorrentes das mudanças da sociedade contemporânea, e se consubstanciam nos processos culturais escolares.

Os professores (as) pedagogos (as) referiram-se à luta incansável pela transformação das condições sociais, culturais e estruturais impostas ao trabalho escolar e, através da prática empreendida, afirmaram contribuir para que, através do apoio aos professores, possam auxiliar a construir uma escola pública de qualidade.

QUADRO 6. A função social da escola contemporânea

P.P	CONCEPÇÃO SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
-----	---

PP1	Primeira função ensino , dentro da formação humana . Não tem sentido se não pensar numa formação para a sociedade um pouco melhor do que a que temos hoje. Deve ser algo mais amplo, não dá simplesmente para ensinar “equação” sem que o aluno entenda o porquê disso, e que diferença fará na vida dos alunos; é necessário ouvi-los, suas necessidades, suas carências e orientá-los. Só transmissão de conteúdos não é a função social da escola.
PP2	Na minha visão, a escola tem uma função social conectada aos direitos dos indivíduos, bem como com a socialização e apropriação de saberes e conhecimentos que possibilitem a inclusão, a emancipação e a autonomia dos estudantes .
PP3	Continua sendo a transmissão do conhecimento científico e o resgate histórico do saber acumulado historicamente para que os alunos saibam o <i>como e porque</i> estamos vivendo assim agora; mas só a transmissão de conteúdos não basta. Precisamos aguçar os alunos para que pensem mais, para que entendam mais o mundo, que observem mais as coisas com um olhar diferente, e para saber usar tudo isso, ou seja, uma formação integral .
PP4	A escola ocupa um lugar na sociedade brasileira que tem por especificidade a função social de formar o ser humano , entretanto, tal especificidade tem dado lugar a funções que lhe são atribuídas sem que a instituição esteja preparada. Resgatar cotidianamente a função social da escola, não é tarefa fácil, porém ter clareza dos objetivos da educação no contexto da escola pública é fundamental para a construção de uma sociedade melhor, sendo a escola o <i>locus</i> em que se faz e aprende o conhecimento cultural e socialmente construído.
PP5	A função social da escola em qualquer momento de sociedade é sempre lembrar ao seu aluno que ele faz parte de uma classe trabalhadora, em especial na sociedade contemporânea, capitalista, em que se mascara com a satisfação de consumo incontrolado, que a verdadeira fonte de transformação e diminuição do distanciamento das classes se dá pelo domínio do conhecimento e não pela quantidade de consumo. Cabe à escola instrumentar o aluno no verdadeiro sentido desse domínio, ou seja, desenvolver neste hábitos e atitudes de leitura crítica de sua realidade , colocando-o como participante dos movimentos históricos, desenvolvendo atitudes uma possível mudança de rumos dos fatos , visando a coletividade e não só a satisfação pessoal, colocando a perseverança como um valor necessário e até contraditório frente à ideologia dos avanços tecnológicos, porém que um processo só se solidifica quando visto como processual, cuidadoso e refletido.

FONTE: Dados obtidos de entrevistas e questionários aplicados a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (Apêndices 2 e 3).

4.2 Função social da escola contemporânea

Verificou-se que a compreensão da função da escola contemporânea, considerando suas demandas e em especial seus atores, torna-se um princípio intrínseco a todos os professores pedagogos, embora com algumas diferenças. Constata-se que, ao aderir a determinadas concepções, desenvolvem suas atitudes e propostas de ação de forma fundamentada e poderão ser mais assertivas a partir das convicções demonstradas.

Em geral as posições voltaram-se à responsabilidade dos professores pedagogos com relação à apropriação do conhecimento científico pelos alunos. Esta preocupação está relacionada à função social da escola como formação humana, que considera os processos culturais e propõem-se a contribuir para propiciar aos professores a formação integral dos alunos. Estas responsabilidades não se dissociam do reconhecimento de que a sociedade passou por transformações significativas e que há mudanças a serem feitas com relação às metodologias didáticas pedagógicas ao ensinar os alunos, e de formar suas identidades e valores, para a busca de autonomia e emancipação.

Pinto (2011, p.79) alega que a necessidade de maior domínio sobre os conhecimentos pedagógicos por parte do professor pedagogo, reside no fato de que suas intervenções demandem posicionamentos em situações concretas, geralmente não planejadas, pois que surgem de forma imprevisível no dia a dia do cotidiano escolar.

Para os professores pedagogos, cabe à escola contemporânea a função social de ensinar ou ainda, de assegurar aos alunos o acesso e a apropriação ao conhecimento científico. Contudo, é importante destacar, que para os profissionais colaboradores não basta apenas cumprir com essa função, já que as demandas sociais os interpelam para a busca de outros conhecimentos e/ou saberes. Constatase nas falas dos profissionais que a necessidade de formação humana, ou formação integral, está vinculada à função de ensinar. Portanto, aponta-se a necessidade do conhecimento da cultura escolar, a qual abriga concepções, conflitos, tensões, sentimentos, perspectivas e um emaranhado de elementos que viabilizam os processos pedagógicos, influenciando as ações pedagógicas e a docência.

Confirmando essa posição, com relação à ação dos pedagogos, Pinto (2011), destaca como imprescindível o “debate sobre o papel da escola na vida das crianças e jovens que a frequentam”. Torna-se primordial desta forma,

debater sobre a escola como espaço de promoção humana, de formação intelectual crítica dos alunos para que interfiram na realidade social em que vivem, é tarefa para todos os profissionais da escola, mas que deve estar explícita nas ações do pedagogo (p. 119).

A professora pedagoga PP3 esclareceu que “só a transmissão de conteúdos não basta, precisamos aguçar os alunos para que pensem mais, para que entendam mais o mundo, que observem mais as coisas com um olhar diferente, e para saber

usar tudo isso, ou seja, para uma *formação integral*". Neste sentido, vale dizer que esta possibilidade e outras indicadas pelos professores pedagogos, só são possíveis quando há um entendimento mais aprofundado sobre quem é o aluno da escola atual.

O reconhecimento da necessidade de mudanças de concepções e práticas, diante dos estudantes da escola pública contemporânea, reafirma uma identidade de educadores e professores que têm a responsabilidade de tratar das identidades e da formação de valores diante do novo cenário de mudanças científicas e tecnológicas que interferem nas relações e formas de ser de crianças e jovens.

Embora os professores pedagogos acreditem que a função social da escola seja dar condições para a apropriação dos conhecimentos científicos, compreendem que, na escola contemporânea, é preciso muito mais. O trato da formação humana foi descrito com ênfase, bem como aspectos que possam levar a compreensões sobre a subjetividade dos alunos no contexto atual. Além disso, percebem-se como pesquisadores, como aqueles que precisam estar conectados aos conhecimentos científicos, aos saberes sobre o cotidiano escolar, já que se sentem corresponsáveis pela condução do processo de escolarização.

Silva (2011 p.152) destaca a ideia do pedagogo como pesquisador e declara que,

não é possível pensar num pedagogo que não saiba ou que não possa ensinar/pesquisar. Nesta nova concepção, todos os professores devem possuir pelo menos um mínimo de formação pedagógica, mas um mínimo considerado suficiente para uma atuação como professor-pesquisador, isto é, como "educador" e não apenas "ensinador".

Conclui-se, portanto, que o entendimento dos professores pedagogos com relação à necessidade da pesquisa, deve-se à indispensável tarefa de acompanhar e compreender as novas demandas da escola, bem como de intervir no processo educacional, visando maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Pinto (2011, p.75), "o pedagogo escolar é o educador-estudioso e interventor nessa área da Educação".

Com relação ao processo pedagógico escolar, e às práticas dos professores, cabe refletir sobre a questão da necessidade da teoria no fazer docente. Os processos de mediação iniciam por dar apoio teórico às necessidades da prática dos professores, e esta é uma discussão que permeia a relação entre a teoria e prática, sendo abrangente e não se limita aos espaços da sala de aula.

Libâneo (2010) afirma que não pode existir lacunas na relação entre a teoria e a prática. O pedagogo considerado como prático da educação não é pedagogo, é mais um empregador de recurso e técnicas. Mas, só pensar o ato pedagógico também não é suficiente, portanto, o teórico também não é pedagogo. Só será evidentemente pedagogo aquele que conseguir vincular a teoria e prática, o que consiste na atividade pedagógica, ou seja, utiliza-se da teoria para repensar a prática, e da prática para repensar a teoria.

A questão da indissociabilidade da teoria-prática foi e continua sendo pensada por diversos autores, entre estes destaca-se, Vázquez (2007); Freire (1996); Pinto (2011); Candau (1988); Franco (2008); Libâneo (1994, 2010), Pimenta (1996, 1998); Zeichner (1990), Pérez Gómez e Sacristán (1997) etc.

Candau (1988, p.60) destaca que para extinguir distorções decorrentes da dissociação da teoria e prática é preciso “desenvolver uma práxis criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe uma unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica”.

Como abstrações da historicidade do homem, teoria e prática não podem ser vistas de modo simplistas, isso porque são interdependentes e, portanto, não podem ser compreendidas de forma linear ou imediata.

A práxis então, concebida como a ação intencional, ou seja, pensada, almejando uma nova realidade, expressa-se como a unidade da teoria-prática, que para Franco (2008, p.82), entendida como objeto da ciência pedagógica, é ativa, agindo no cotidiano escolar, onde a ação transforma e é transformada.

Segundo Charlot (2013) os docentes não negam a teoria e sim a dissociação entre elas e clarifica que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam, é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias. O que existe, para Charlot (2013), é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores.

Pode-se dizer que a preocupação dos professores pedagogos se referiu à necessidade da compreensão dos docentes sobre o como desenvolvem seu trabalho pedagógico, considerando metodologias e estratégias que aplicam, e como acompanham o processo de ensino e formação que desenvolvem, como se poderá constatar nas práticas selecionadas e narradas pelo grupo de colaboradores.

QUADRO 7. Entendimento do que é mediação

P.P	A MEDIAÇÃO PARA OS PROFESSORES PEDAGOGOS
PP1	Vejo que o fundamental é conseguir sentar com o professor, assessorá-lo, ver que conteúdo está trabalhando, que função tem esse conteúdo para a vida do aluno, que dificuldades o professor tem para esse trabalho. É necessário discutir com ele, ouvir, para que compreenda, pois no cotidiano da escola fica tudo mecânico. Precisamos mostrar a perspectiva pedagógica do seu trabalho e onde deve intervir. Esse é o grande desafio.
PP2	A formação humana integral, por meio de práticas cotidianas na escola mediadas pelo diálogo, pela busca coletiva de soluções aos problemas que se apresenta e pelo trabalho incansável de parceria entre escola, pais e comunidade. Dentre as atividades realizadas no meu cotidiano, eu atendo a três públicos específicos: alunos, pais e professores.
PP3	Não consigo ver o trabalho do pedagogo separado desse tripé (pai-professor-aluno). Não há como trabalhar só com um eixo, senão ele não consegue entender a dinâmica toda. Assim, a mediação é ligar, relacionar é tentar uma ligação não no sentido de juntar, mas conversar fazendo com que cheguem ao caminho mais próximo do ideal, seja com qualquer um deles; que entendam o que está acontecendo e vejam como podem ajudar; analisar tentando chegar àquilo que acreditamos ser o melhor.
PP4	A organização do trabalho pedagógico e a participação na articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, contribui para que a função social primordial da escola se consolide a partir da organização e apropriação de saberes. O processo de mediação acontece desde o momento em que o professor solicita o olhar do pedagogo em sua prática docente, seja no momento do planejamento ou na metodologia avaliativa. Ainda existem barreiras para que o diálogo ocorra no interior da escola de maneira satisfatória, haja vista os resquícios de uma escola tradicional que hoje ainda permeia as salas de aula, na qual o professor é o único detentor do conhecimento e o domínio da sua área de conhecimento só diz respeito a ele. Neste sentido, muito se tem caminhado para quebrar esses paradigmas , permitindo que o fazer pedagógico encaminhado pelo pedagogo seja visto como mediador no processo ensino-aprendizagem docente.
PP5	Desenvolver a autonomia do professor em sua <i>práxis</i> . Acredito no trabalho de mediação, pois é uma das estratégias para se desenvolver a autonomia. O processo no dia a dia, se dá com contato frequente com o professor, observando quais as reais necessidades em sua formação, seja teórica ou técnica (organização do trabalho pedagógico); algumas vezes a mediação se dá por meio da disponibilização de referenciais teóricos para leitura do professor, indicação de textos, sites, etc. Em outras, uma conversa sobre os alunos, ou sobre ações metodológicas; ainda em outros momentos, o professor precisa somente de uma pessoa para escutá-lo, fazer a catarse. Há professores que precisam num primeiro momento, a mediação sobre a organização e regras do colégio, como agir nas questões disciplinares, como preencher livros de acordo com as instruções normativas, como atender pais e familiares dos alunos, até como organizar a sua hora-atividade. A leitura do pedagogo nessa mediação é muito subjetiva e particular, do processo de cada professor e da maturidade demonstrada na escola como um todo.

FONTE: Dados obtidos a partir da aplicação de questionários a professores pedagogos colaboradores no ano de 2015 (roteiro 3 – Apêndice 3).

4.3 O que é mediação para os professores pedagogos

Neste momento da pesquisa, os professores pedagogos revelaram-se realizadores de processos mediadores junto aos docentes. Evidenciou-se o entendimento que detêm sobre as concepções da função do professor pedagogo, bem como sobre o que é mediação e as atividades por eles realizadas, apoiadas por esses conhecimentos.

Pode-se verificar que, no geral, os profissionais colaboradores acreditam que a mediação se dá em função do processo de ensino e aprendizagem entre os conhecimentos necessários à escolarização e a ação docente. Observou-se a evidência da necessidade do envolvimento deste processo com a comunidade escolar uma vez que os professores pedagogos têm a perspectiva de que o trabalho pedagógico é essencialmente coletivo. Desta forma, relataram atividades que comprovaram suas crenças, opiniões e concepções.

Entende-se que, para além da ideia do professor pedagogo como mediador, autor de práticas *bem-sucedidas* e de que atuam nesta perspectiva, as atividades que desenvolvem estão impregnadas de novos conhecimentos, valores, atitudes e ideais e ações que entendem como necessárias aos processos de ensino e aprendizagem em um novo contexto e diante dos níveis e dificuldades dos alunos.

Na fala da professora pedagoga PP1, ela afirma que “precisamos mostrar a perspectiva pedagógica do trabalho do professor e onde deve intervir”. Isso se confirma nas posições de Pinto (2011) e Franco (2008), que compreendem a mediação, ou o auxílio ao docente, como fundamento da ação do pedagogo. Para Franco (2011, p.58), o pedagogo propicia a transformação da informação em saber, por meio de uma prática relacional e da ação do professor na sala de aula, organizando situações pedagógicas para o aprendiz, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o pedagogo busca orientar os processos da prática pedagógica escolar, do ponto de vista da compreensão mais aprofundada sobre a forma como os professores propiciam a assimilação do conhecimento de suas áreas de ensino, que são processos conscientes e que agregam as novas formas de ser e estar dos alunos, sua diversidade cultural. Como preconizou Giroux (1997; 1999), este é o trabalho do educador como intelectual que analisa de forma consciente o processo

de escolarização, buscando posições pedagógicas democráticas no contexto histórico social em que se insere a instituição escolar.

De posse dessas posições, o professor pedagogo desenvolve metodologias organizativas, estratégias e atividades para viabilizar os processos educacionais pedagógicos de forma integral e, as atividades que realizam junto aos docentes, reportam-se aos processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula. Conforme afirma Pinto (2011, p.151) “procede desse modo, com a articulação dos processos educativos das diferentes aulas de uma mesma turma, das diversas turmas e entre elas e as demais práticas educativas que acontecem em outros espaços escolares”.

Assim, entende-se como expressão máxima da organização do trabalho coletivo “a somatória de esforços individuais na busca dos fins educacionais do trabalho escolar” (PINTO, 2011, p.151,152), expressos e guiados por um projeto educativo que construído pelo coletivo da escola, define-se como Projeto Político Pedagógico. Sobre essa questão, diversos autores na literatura educacional tratam desse documento como expressão organizada de ações estruturadas coletivamente. Trata-se, portanto, de um instrumento de intervenção na realidade escolar *com* base nos conhecimentos e determinantes que também provem de fora dessa realidade, como esclarece Rockweel (1985) é válido lembrar que mesmo considerando seu ponto de partida a realidade concreta, “toda a experiência escolar participa nesta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade cotidiana (Ibid., p.14).

Para Domingues (2009, p.122), o Projeto Político Pedagógico estrutura-se em “aspectos locais e específicos, sem abandonar as configurações mais globais (dos conhecimentos construídos, de experiências externas, da situação social e política que move a sociedade) que também condicionam a realidade local. ”

A professora pedagoga PP5 declarou acreditar que o “o trabalho de mediação é uma das estratégias para se desenvolver a autonomia dos professores”.

De fato, para além do propósito de desenvolver a autonomia (ainda que relativa) do professor, se tomamos o trabalho de intervenção do professor pedagogo como aquele que superando a fragmentação, propõe-se articular o trabalho desenvolvido na escola numa perspectiva de totalidade, é essencial que este profissional seja um sujeito autônomo, embora consciente de suas limitações. Observa-se que, no tocante ao trabalho escolar, a autonomia é sempre relativa, pois deve ser guiada *pela e para a* coletividade. Sobre essa condição:

uma possibilidade é compreender a autonomia relativa como flexível, possível e tangível, pois o limite dessa relatividade normalmente não está definido. Então, ainda que existam condicionantes para a elaboração dos projetos da unidade educativa, para que os projetos sejam legítimos, devem ser alicerçados no interesse comum. Assim, viver juntos num espaço público e político, como cidadãos, significa usar a relativa autonomia, em favor da vontade e da necessidade da coletividade. (DOMINGUES, 2009, p.126)

A autonomia do Projeto Político Pedagógico, de acordo com Domingues (2009, p.125) “é considerar a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal e burocrático. Dessa forma, o espaço de autonomia passa a ser aquele desenvolvido nas brechas legais e pela capacidade de crítica da equipe escolar, em relação aos projetos prontos”.

Nesse sentido, a autonomia proposta ao docente é a mesma que o professor pedagogo necessita e só se torna possível a elaboração e o desenvolvimento desse processo de mediação, se antes, o professor pedagogo for conhecedor dessa problemática.

Afirma desta forma Domingues (2009, p.126) que, “conceber um projeto educativo local é impor um certo grau de autonomia, é revelar singularidades, é desvelar a identidade da escola seu compromisso pedagógico sem depender de tutela dos órgãos centrais”.

Nesta perspectiva, a PP5 destaca “a importância do professor como sujeito regulador, mas destaca também a importância das decisões, das regulações terem consentimento do grupo, princípio básico da vida em sociedade, do assegurar a liberdade na construção da autonomia”.

Daí o processo mediador fundar-se pela interlocução e contato frequente com o professor, observando quais as reais necessidades em sua formação, seja teórica ou técnica (organização do trabalho pedagógico). A professora (PP5) lembrou de situações nas quais a mediação se dá também, por meio da disponibilização de referenciais teóricos para leitura do professor, indicação de textos, livros, sites, etc. Estes referenciais constituem em estratégias e atividades que esclareçam questões sobre os alunos, que levem também a metodologias de atuação e metodologias de trabalho pedagógico.

Ao atribuir ao pedagogo a tarefa de auxiliar o docente, Pinto (2011, p.77) entende que “sua intervenção é a mediação, ao subsidiar as atividades docentes e discentes”. Complementa ainda que “a atuação do pedagogo junto aos professores

só faz sentido se não perder de vista seu fim último, que é a melhoria da aprendizagem dos alunos” (PINTO, 2011, p.153).

Nesse sentido, retoma-se a compreensão dos professores pedagogos, PP2, PP3 e PP5, que mostraram acreditar na mediação com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, os quais admitem que, para além da atuação direta com o professor, envolvem a comunidade escolar, em especial, pais e alunos, que se relacionam intrinsecamente aos processos mediadores que desenvolvem.

Nas palavras da professora pedagoga 3, “não é possível separar a ação do professor pedagogo, desse tripé (pai-professor-aluno) ” e o trabalho pedagógico não se dissocia de nenhum desses eixos, como busca de totalidade da ação educacional escolar.

Para a professora, mediar é ligar, relacionar os elementos que estão implicados no processo da aprendizagem e motivação dos professores e (as) alunos (as), não como soma ou de junção de ações, mas de conversar, fazendo com que se aproximem na escola do que ela define como algo próximo do ideal e que se pode considerar como a escola cumprindo sua função social.

Reiterando, a posição da profissional, Pinto (2011, p. 77) afere ao pedagogo dois níveis de atuação: o primeiro já citado, da *mediação direta* com o professor, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem que desenvolve e o segundo, “nos processos educativos que acontecem fora da sala de aula”.

Esses processos demandam orientações de cunho educacional à comunidade escolar, já que todos estão ligados direta ou indiretamente ao aluno. Nesta rede de atuação, pode-se constatar que, quando o professor pedagogo estabelece contato com pais e alunos, esta é uma ação educativa direta de orientação que complementa os processos de mediação estabelecidos a partir de sua prática e da ação dos professores.

QUADRO 8. As atividades mediadoras e a repercussão no processo ensino-aprendizagem

P.P	ATIVIDADES QUE REPERCUTEM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
-----	---

PP1	<p>Nessa escola, começamos um trabalho em relação ao sistema de avaliação com os professores e percebo hoje, que tem consequência na sala de aula. Os professores já estão enxergando a avaliação de forma diferente, claro, os que permanecem na escola, já que há grande rotatividade na escola. Assim, no trabalho com a proposta curricular, trabalhamos com a seleção de conteúdos, e o como trabalham com estes conteúdos. Percebi ao começar o trabalho na escola, que o índice de reprovação era bem alto (acima de 30%) e depois do trabalho de formação continuada, em relação às dificuldades de encaminhamento, busca de recursos e apoio ao trabalho com critérios de avaliação, os alunos começaram a ter resultados acima da média. Numa visita a fundação cultural, numa conversa com um filósofo, eles me surpreenderam com os questionamentos que levantaram, fiquei surpresa, grata, foi significativo esse momento. Percebemos que, sem o trabalho uns 20 % seriam reprovados.</p>
PP2	<p>Elaboramos a Proposta Pedagógica Curricular sobre os conteúdos das disciplinas de Biologia e Geografia, com discussões e reflexões sobre o tema, bem como por meio da elaboração do Plano de Trabalho Docente semestralmente. As expressões do Plano de Trabalho são partilhadas nos encontros semanais, na Hora atividade concentrada. Desse modo, a prática do professor com os alunos, tornou-se motivo de reflexão em cada encontro semanal na Hora Atividade, bem como nos Conselhos de Classe.</p>
PP3	<p>A atividade iniciada no ano passado e que tem sido o diferencial da escola é o Pré conselho, além dessas conversas durante o trimestre, iniciadas em razão do Plano de Trabalho Docente. A primeira abordagem ao professor é sobre o seu PTD³⁹, num segundo momento a gente faz um pré - conselho de aluno por aluno, com alguns itens. Por exemplo, o professor fala em relação a aprendizagem do aluno, sobre a assiduidade, o compromisso com os estudos. Temos uma ficha considerando esses e demais tópicos referentes a aprendizagem, e postura do aluno frente a aprendizagem. Assim, cada professor na sua disciplina relata e registramos o seu depoimento, depois falamos sobre esse mesmo aluno com outro professor de outra disciplina, que também faz seus registros. Deste modo, o que progredimos no nosso trabalho é a visão daquele aluno que apresenta diferentes perspectivas ao aprender, e o que queremos socializar e analisar é se os professores estão percebendo suas dificuldades, seu comportamento, e se as dificuldades são específicas ou gerais. Assim, numa segunda etapa, quando você novamente senta para conversar, você tem todo o perfil dos alunos, em todas as disciplinas e você vê que o comportamento se repetia em muitas disciplinas e que isso era um problema. Por outro lado, tinha alunos em que este comportamento era esporádico, talvez fosse questão de identificação com a disciplina, com o professor, mas não era característica do aluno. Essa ficha nos dá suporte para o atendimento ao professor e também com a família. Isso é feito em todos os trimestres, assim percebemos que tem aluno que permaneceu, pouco avançou, e que acaba culminando na reprovação. Assim você tem um mapa do encaminhamento do aluno; o que é muito interessante, é você perceber qual professor ou quais, conseguem enxergar o seu aluno como um todo, quais profissionais conseguem ter uma avaliação mais profunda, quais as dificuldades para esse entendimento, se é uma defasagem ou se necessita estudar mais. Percebe-se quais professores têm mais compromisso, quais têm menos.... Esse acompanhamento é muito bom.</p>
PP4	<p>Procuro levar o professor a reconhecer em sua prática docente, que alguns encaminhamentos metodológicos podem ser repensados, no momento em que se verifica o baixo aproveitamento da maioria dos alunos da turma. Mudar ou melhorar algumas práticas pode favorecer a aprendizagem uma vez que insistir em métodos que já não surtem efeito, só irá frustrar o professor e os alunos. É preciso pensar que o aluno hoje é outro. Cada um é um sujeito e como tal precisamos entendê-los como seres humanos em processo constante</p>

³⁹ PTD- Plano de Trabalho docente ou Plano de ensino

	<p>de formação. Através da organização da reunião pedagógica trimestral foi elaborada uma oficina de instrumentalização aos professores, pensando em alguns encontros posteriores. O primeiro deles foi sobre o <i>Podcast Audacity</i>⁴⁰ e suas possibilidades para o ensino. Com aproximadamente vinte professores do ensino fundamental e médio de um Colégio da Rede Estadual de Educação do Município de Curitiba-Paraná, situado na zona urbana, a oficina foi realizada. Os docentes presentes, representavam disciplinas diversas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Filosofia, Sociologia e Arte. Iniciou-se a oficina, demarcando primeiramente a função do pedagogo na escola e sua contribuição na mediação pedagógica nesse momento apresentando aos docentes a funcionalidade e aplicabilidade do <i>Podcast Audacity</i>. Utilizando slides, conceituou-se brevemente o programa <i>Audacity</i> e introduziram-se algumas reflexões, agrupando os professores em duplas. Foi sugerido pelo auxílio do tutorial, sendo que o pedagogo os orientou no surgimento de dúvidas, oferecendo suporte para a elaboração de uma aula ou mais, utilizando o programa.</p>
PP5	<p>Sugestões para o planejamento das ações responsáveis, estimulando a participação de todos na diminuição de problemas disciplinares e desenvolvimento de lideranças, tanto de professores como de alunos, com atitudes consistentes de crítica à realidade vigente, visando possíveis mudanças pela melhoria da escola pública. Organização e realização de Formação em serviço com atividades previamente formuladas considerando eixos como: Diagnóstico, autonomia e liberdade, autonomia e limites, ética, democracia e liderança. Nesse sentido uma das atividades que se destaca é o curso de formação continuada que de mais ou menos 6, 7 anos atrás o trabalho desenvolvido era coordenado e dirigido quase que em sua totalidade pela equipe pedagógica. Ano a ano fomos promovendo atividades em que os professores tivessem responsabilidades de ações nos cursos, trabalhos em grupo, apresentações, seminários, etc... Em fevereiro de 2014 o curso foi inteiramente conduzido pelos professores organizados em grupos de áreas do conhecimento. A equipe pedagógica trouxe a consigna, deixou um período para estudo e formulação de oficinas e os professores, em suas áreas de conhecimento, desenvolveram as propostas de estudo, apresentações, para os colegas e funcionários. Ao final de cada apresentação acontecia a plenária em que todos faziam as considerações, contribuições e relações interdisciplinares. O mesmo aconteceu no curso de formação continuada de julho/2014 e no curto tempo que tivemos de curso em fevereiro de 2015.</p>

FONTE: Dados obtidos de entrevistas e questionários aplicados a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (roteiro 2 e 3 – Apêndices 2 e 3).

4.4 Atividades que repercutem no processo ensino-aprendizagem: anúncio de novas dimensões da profissão do pedagogo

Imbuídos da convicção e compromisso com uma contribuição qualitativa das atividades de mediação ao processo de ensino-aprendizagem escolar, toma-se como exemplo o depoimento da professora pedagoga PP1, que na atividade relatada, trabalhou com a proposta curricular da escola buscando detectar qual seleção de

⁴⁰ Podcast é um amplificador de vozes, ou uma nova denominação ao que conhecemos como programas de rádio. Diferencia-se desses programas, pois se trata de arquivos de áudio, geralmente disponibilizados para acesso ou download na internet.

conteúdos foi adotada e como os professores vinham avaliando a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento e apropriação do currículo.

Ao iniciar o trabalho como professora pedagoga em determinada escola, percebeu o alto índice de reprovação de 30%, e resolveu analisar as causas das dificuldades dos professores e dos alunos e ofereceu aos professores um processo de formação em serviço. Propôs aos professores uma avaliação considerando critérios que orientassem o trabalho curricular, no sentido da seleção de conteúdos, para a busca de recursos e de apoio pedagógico.

Visto que possuem saberes e conhecimentos distintos, os docentes (áreas específicas) e professores pedagogos (ciência da educação, saberes do cotidiano) precisam correlacioná-los com as práticas pedagógicas e substancialmente com relação ao avanço da qualidade da aprendizagem. Este empreendimento se comprova através de atitudes conscientes sobre a função social da escola, a discussão de critérios de seleção de procedimentos para as áreas de ensino e a tomada de posições diante das dificuldades dos alunos. Se a atividade mediadora do pedagogo conduz a encaminhamentos coerentes em cada situação de ensino, contribui para tornar a prática docente mais assertiva.

Parafraseando Pinto (2011, p. 19), o conhecimento do pedagogo deve extrapolar os saberes dos professores, pois demandam a compreensão de processos educativos para além do espaço escolar. No entanto, é evidente que tendo como centro a educação escolar, o pedagogo que possui experiência na docência em seu exercício profissional, poderá subsidiar com maior segurança e plausibilidade o trabalho do professor.

Tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que para todos os professores pedagogos colaboradores da pesquisa, a meta a ser alcançada é a intervenção qualitativa tanto no desempenho do professor, quanto do aluno. Assim, nas atividades propostas por eles, verificou-se a preocupação com as ações docentes considerando o alunado atual, o que traduz avanços para ambos.

Nesse sentido, a maioria dos professores pedagogos buscou aproximar os encaminhamentos e o conhecimento científico de cada professor à realidade sociocultural, expressa no aluno que está presente nos bancos escolares. Deste procedimento, deriva a necessidade da relação entre os saberes docentes, constituídos na formação inicial e na experiência no magistério, aos conhecimentos pedagógicos a serem ensinados. Formados nas diversas ciências de referência, não

prescindem dos saberes educativos e investigação constante *da e na* cultura da escola.

Esta atitude de análise e diagnóstico da realidade da docência, quanto ao ensino dos conteúdos das áreas de ensino, mobiliza os conhecimentos, metodologias e estratégias nas atividades da formação em serviço, que integram o processo científico da educação escolar, ampliando as visões dos professores e as suas condições de atuação junto aos alunos.

Com relação às aquisições do conhecimento pelo professor em relação à avaliação do desempenho dos alunos, a atividade realizada pela PP3 demonstrou o efeito da sua prática, a partir de uma atividade de Pré conselho para acompanhar o processo de avaliação dos professores, sendo possível obter dos professores informações e discussões que nortearam sua visibilidade sobre este processo. Com a organização desta atividade a professora pedagoga conseguiu enxergar o seu aluno como um todo, partindo das considerações e apontamentos dos profissionais que conseguem ter uma avaliação mais profunda, ou percebem suas dificuldades, como declarou. Além de ter constatado as defasagens dos alunos que necessitam de estudos pontuais e a atuação dos professores com mais ou menos compromisso.

Ou seja, a intencionalidade marca a ação desses professores pedagogos entrevistados, e revelam objetivos claros ao realizarem processos de mediação em suas práticas (Ver anexo 2 – atividades na íntegra). Entende-se que cada uma das atividades que promovem, constitui processos da ciência pedagógica que contribuem com o ensino e a aprendizagem de qualidade e, portanto, para a formação humana na escola pública estadual.

QUADRO 9. Temas e conhecimentos para subsidiar a atuação do Professor Pedagogo

P.P	<p style="text-align: center;">CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NECESSÁRIO AOS PROFESSORES PEDAGOGOS EM FACE DE NOVAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR</p>
PP1	<p>Para uma formação de qualidade, esta não deve ser realizada só como uma exigência legal; deve ser ofertada com propósitos, com profissionais que sejam especialistas nas áreas, por exemplo, com relação às questões de discriminação, da diversidade, da sexualidade. Temas que não foram tratados na formação inicial, estão presentes na escola e precisamos dar conta dessa formação.</p>

PP2	Os cursos precisam evidenciar processos de mudança profissional, desenvolvimento da profissionalidade e compreensões mais apuradas das práticas pedagógicas escolares. O pedagogo tem um currículo próprio, que constitui sua identidade e oferece fundamentos para a construção de sua profissionalidade.
PP3	Para mediar, é necessário o diálogo, o estabelecimento de vínculos, a afetividade. Isto não é passar a mão na cabeça de ninguém, não é isso que o aluno precisa. Essa afetividade é no sentido do respeito ao aluno e o aluno, ao professor. Ou seja, questões de relacionamento estão mais evidentes que as de conteúdo. Claro que precisamos da teoria, que linha/concepção está seguindo o que se precisa; acredito que essas questões estejam evidentes, pois são situações bem difíceis que encontramos no dia a dia.
PP4	O pedagogo escolar tem, historicamente, trabalhado sem uma identidade específica em sua formação inicial e para aprender mais sobre sua própria prática, necessita especializar-se. Os temas da legislação em educação, educação especial e inclusão, gestão escolar e atualidades fazem parte da sua formação atual.
PP5	O (a) professor (a) pedagogo (a), tem que primeiro se entender como professor (a), e não só no papel! Estudar sempre, ter hábito de leitura constante, seja de conhecimentos teóricos como também técnicos, com clareza da necessidade de aplicá-los. Importa também o conhecimento da realidade de sua escola (formação pedagógica de sua equipe, realidade dos alunos, possibilidades físico-estruturais, disponibilidade da direção). Cabe ainda a Formação político pedagógica e sobre a organização do trabalho pedagógico, as leituras do momento e sobre movimentos sociais, bem como grupos de estudo para constante aperfeiçoamento.

FONTE: Dados obtidos de entrevistas e questionários aplicados a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (roteiro 2 e 3 – Apêndices 2 e 3).

4.5 Conhecimentos necessários aos professores pedagogos em face das novas questões da educação escolar contemporânea

Apesar dos programas oficiais de formação continuada⁴¹, ofertados pela SEED, dos conteúdos relevantes sobre os temas contemporâneos (instaurados a partir de 2005, quando da chegada de pedagogos licenciados), e embora, em sua maioria estejam voltados para a necessidade do trabalho com a diversidade cultural, com a organização do trabalho pedagógico e questões afins, as formações ofertadas pela mantenedora são criticadas pelos professores pedagogos.

⁴¹ Trata-se de programas de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo são profissionais de educação básica da SEED-PR. Para maiores informações ver:

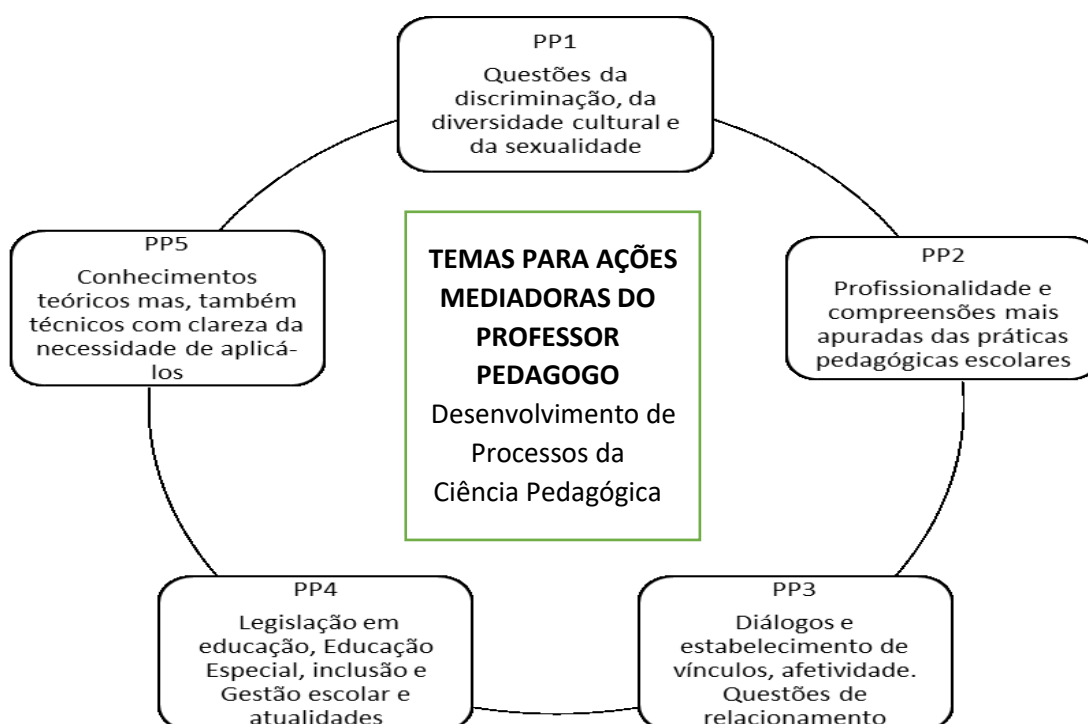
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>

Salvo raras exceções, os colaboradores da pesquisa afirmaram que em grande medida essas políticas de formação desconsideram a realidade da escola e embora prescrevam a importância dela, não conseguem com seus encaminhamentos e conteúdos alcançar suas necessidades e peculiaridades. Aquilo que se torna incumbência dos professores pedagogos, demanda estudo para maior compreensão de questões sobre o ensino, trato de identidades e valores, para programar e estabelecer mediações entre os novos conteúdos a serem trabalhados e as ações dos professores.

De fato, o grupo de professores pedagogos referiram-se a conhecimentos e saberes diversos que devem ser do domínio de um profissional pedagogo. É essencial o conhecimento da ciência pedagógica e a ampliação deste conceito, compreendendo suas dimensões, pois, esta ciência necessita ser compreendida para além do trabalho prescritivo e técnico, entendem.

No quadro abaixo, estão relacionados os temas e focos de interesse elencados pelos professores pedagogos, que consistem em fundamentos ou conhecimentos imprescindíveis ao exercício da profissão, configurando, a partir da pesquisa, os eixos de atuação profissional dos professores pedagogos selecionados.

QUADRO 10. Temas para ações mediadoras do professor pedagogo



FONTE: Dados obtidos de entrevistas e questionários aplicados a professores pedagogos colaboradores no ano de 2014 e 2015 (roteiro 2 e 3 – Apêndices 2 e 3).

Destaca-se ainda, nas considerações da PP5 que além dos conhecimentos básicos à profissão do pedagogo, é necessário o que ela definiu como “*conhecimento da realidade de sua escola*” e que implica na formação pedagógica de sua equipe, na realidade sócio cultural dos alunos, nas possibilidades físico estruturais e na disponibilidade da direção.

Pode-se constatar a complexidade e amplitude das compreensões sobre a ciência pedagógica. Assinala-se a responsabilidade desses profissionais, na compreensão das incumbências que cabem à sua atuação profissional, demonstrando em seus relatos e práticas mediadoras, a necessidade da apropriação e reelaboração incessante dos elementos constitutivos da pedagogia como ciência. Neste sentido, abrangem os aspectos hora mencionados, de compreensão da função social da escola na atualidade até os saberes correlatos e científicos que possibilitam pensá-la.

Com base nas contribuições de Pimenta (2011), os relatos dos professores pedagogos tomam forma na constituição dos domínios sobre a ciência pedagógica ou da Pedagogia:

como ciência, espera-se que a Pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la a posteriori, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica. Essa ação requer a autonomia do olhar pedagógico, mas carece de todos os saberes “explicativos” de outras ciências (PIMENTA, 2011, p.66)

A ciência pedagógica abrange muito mais que conceitos teóricos, já que sua natureza se constitui pela teoria e pela prática. Como define Pinto (2011, p.27): “a especificidade da Ciência da Educação como campo do conhecimento, é o fato de que seu objeto de estudo é também produzido na prática, pela prática e voltado para prática”.

Os pedagogos sentem-se também responsáveis pelo domínio didático pedagógico dos professores e de acordo com Libâneo (2011, p.67,68), “a atividade escolar, a docência, constituem-se em desdobramentos da Pedagogia, ela é a base, o suporte da docência, não o inverso”. Como complementa Pinto, (2011, p.32) por ser o fenômeno educativo “interpretado cada vez de forma mais abrangente, (a

Pedagogia) necessita se firmar como a Ciência da Educação para garantir a unidade da compreensão do fenômeno educativo e na intervenção da prática educativa”.

Além disso, a constatação pelos professores pedagogos da necessidade de trabalho com temas emergentes, e com assuntos presentes no cotidiano escolar, como mediadores, os impele a buscar condições para o tratamento dessas questões. Sugerem que a mantenedora proporcione os elementos para esta formação, não de forma genérica como tem sido proposta. Assim, as PP1 e PP5, conduzem em suas escolas, estratégias para o aprofundamento desses estudos a partir da formação continuada em serviço e observou-se que recorrem às metodologias da pesquisa-ação, revelada em suas atividades, e que foram selecionadas como práticas *bem-sucedidas* para as análises do próximo tópico.

4.6 Atividades mediadoras selecionadas: necessidades, intervenções e novas relações

Resultou da coleta de dados, a descrição das atividades abaixo relacionadas, que se evidenciaram como mediação entre o professor pedagogo e os professores, tomando-se os critérios adotados nesta investigação como forma de caracterizar as práticas *bem-sucedidas*, que denotam a compreensão de necessidades e intervenções que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem.

No quadro 11, os professores pedagogos, responderam a uma proposta de explicação de cada uma das atividades selecionadas.

QUADRO 11. Descrição das atividades selecionadas e os focos pedagógicos

P.P	ATIVIDADE SELECIONADA	QUANDO E COMO	FOCO DE TRABALHO
PP1	Pesquisa-ação	É realizada nos momentos de pré-conselho, para analisar o processo de ensino aprendizagem; Na Hora Atividade, mas também, de maneira informal, quando os professores chamam na sala, ou no corredor.	Sistema de avaliação Diversidade cultural

PP2	Organização e seleção de conteúdos e acompanhamento do PTD	<p>Na rotina escolar, há dois momentos principais de diálogo e estudo com os professores:</p> <p>1 – Encontro semanal de uma aula com professores das disciplinas que acompanho na Hora atividade (Geografia e Biologia / Ciências) na qual estudamos, refletimos, questionamos e socializamos informações e orientações quanto à organização do trabalho de área no âmbito escolar.</p> <p>2 – Atendimentos para esclarecimento de dúvidas e orientações sobre alunos, pais, aprendizagem das turmas que acompanho (9º Anos à tarde e 1ª séries à noite), incluindo os momentos de Conselho de Classe, Reuniões Pedagógicas e Encontros de questões pontuais dos processos da docência.</p>	Proposta Pedagógica Curricular
PP3	Pré-conselho registrado trimestralmente	<p>Na escola como temos um determinado número de pedagogas e cumprimos com três funções (professor, aluno e pais), então a gente divide. Cada dia tem uma pedagoga responsável para sentar com o professor, conversando com ele, para atendê-lo, para olhar o plano dele, questionar algumas coisas, verificando se aquele plano está sendo cumprido, embora saibamos que o plano é flexível, mas dentro disso ele deve argumentar os porquês das mudanças. Então nesse horário, estamos centradas só no professor, a gente não atende nesse dia, nem pai nem alunos. Atendemos o professor na Hora Atividade, fazendo um rodízio. Se nesta semana atendo, na segunda na próxima atenderei os professores da Hora Atividade da terça. Esse trabalho se organiza em função do Plano de trabalho docente.</p>	Avaliação – ensino aprendizagem

PP4	Oficina de recursos metodológicos	O ponto de partida da orientação aos professores, deve estar embasado pelas concepções teóricas previstas no Projeto Político Pedagógico, Assim a argumentação pedagógica discutida com o professor está atrelada justamente à função social da escola pública contemporânea. Geralmente acontece na Hora Atividade e em reuniões pedagógicas previstas em calendário.	Tecnologia e necessidades contemporâneas
PP5	Planejamento das ações responsáveis; Formação em serviço com atividades previamente formuladas – Pesquisa-ação	Oriento individualmente os professores na Hora-atividade e em cursos de formação, coletivamente e também no recreio. Na Hora-Atividade também é comum orientar grupos de áreas do conhecimento. Pensando na necessidade do momento, no processo considerando qual é a formação teórico prática do professor e na personalidade de cada grupo ou professor. Como trabalho nessa escola há algum tempo, quando a atividade é coletiva, conheço o perfil preponderante do grupo de professores, acompanho o processo de formação continuada do grupo, estabeleço dessa forma um trabalho de orientação ao processo pedagógico, visando graus de ações que desenvolvam a autonomia dos professores.	Diagnóstico, autonomia e liberdade, autonomia e limites, ética, democracia e liderança.

FONTE: Dados obtidos a partir da aplicação de questionários a professores pedagogos colaboradores no ano de 2015 (roteiro 3 – Apêndice 3).

4.7 Atividades selecionadas como práticas bem-sucedidas, constituintes dos processos mediadores dos professores pedagogos

A análise das atividades destacadas e indicadas pelos professores pedagogos permitiram reflexões sobre as dimensões do seu trabalho e das novas necessidades desta profissão. Para além da ideia do professor pedagogo como autor de práticas *bem-sucedidas*, constatou-se que esses profissionais, impregnados de concepções, crenças, valores, ideais e ações, tornam as mediações que promovem,

necessárias aos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a função social da escola pública atual.

Os profissionais pesquisados, referiram-se às formas de direcionar as atividades que têm desenvolvido, considerando a função social da escola e afirmaram a importância da pesquisa e vinculação do processo ensino aprendizagem à cultura produzida no cotidiano da escola e na sociedade. A compreensão de função da escola contemporânea diz respeito à qualidade do trabalho que desenvolvem com os professores. Considerando que suas atividades são intencionais, estão sempre buscando avanços para a comunidade escolar.

As questões implicadas na função social da escola decorrem sobretudo, das novas necessidades e interesses dos sujeitos, os estudantes da sociedade contemporânea. Estas questões foram levantadas com relação aos novos domínios que têm sido requisitados às suas atividades e que requerem mais estudos e retomada de sua formação continuada; decorrem de uma compreensão mais aprofundada sobre a função social e cultural da escola pública contemporânea e sobre a ciência pedagógica.

As preocupações dos professores pedagogos nos processos de formação continuada, como já se destacou, referem-se às novas identidades e valores presentes em crianças e jovens que frequentam a escola pública, e que têm instigado os professores pedagogos e os docentes a mudanças teórico metodológicas em suas práticas pedagógicas.

Desta forma, reafirma-se a importância de que as atividades, inicialmente pesquisadas, se tornassem processos mediadores, pois constituídos de uma sequência intencional de atividades e encaminhamentos, não podiam tomar forma como atividades fragmentadas. Os processos mediadores instituídos pelos professores pedagogos colaboradores expressaram-se numa constante reflexão do fazer pedagógico, e nesse sentido, imperaram sequências de ações que interligadas, compuseram uma prática pedagógica que surgiu geralmente planejada para o ano letivo.

Deste modo, infere-se que todos os professores pedagogos participantes vêm respondendo em seu trabalho profissional aos critérios estabelecidos, não obstante tenham apontado elementos essenciais que desenvolvem de forma similar. Por outro lado, descreveram outros aspectos mais pontuais que representam as peculiaridades

e estilos de trabalho de cada um dos pedagogos colaboradores, que foram considerados como relevantes no decorrer da pesquisa.

Legitimaram-se os processos mediadores, que revelados através das atividades selecionadas como práticas *bem-sucedidas*, designaram uma sequência de intervenções conectadas às necessidades do processo ensino-aprendizagem. Essas atividades e posições conceituais identificadas, têm a intenção de propiciar o compartilhamento com os professores pedagogos e os professores que atuam nas escolas da rede estadual paranaense de ensino.

4.8 Os focos de interesses constatados nos processos mediadores

Foram identificados *focos de interesse* nas práticas pesquisadas. O primeiro foco de interesse, referente às práticas dos professores pedagogos selecionados, revelou-se na atividade da PP1 e diz respeito ao Sistema de avaliação e Diversidade cultural, desenvolvido pela profissional no âmbito da Formação continuada em serviço, a partir da metodologia da *Pesquisa-ação*.

Neste caso, a investigação sobre o *tema da diversidade cultural*, partiu da necessidade dos professores de ampliar suas compreensões sobre as relações da educação escolar com a cultura, destacando no âmbito da diversidade cultural, a questão dos preconceitos raciais e de gênero. A professora pedagoga descreveu a realização de uma gincana cultural, na qual incitou os professores à pesquisa sobre o tema, e posteriormente através de encontro no espaço-tempo escolar, ofereceu subsídios teóricos metodológicos necessários ao aprofundamento dessas compreensões ao grupo de professores sobre diversidade cultural, preconceito racial e com relação à orientação sexual.

As formas de discriminação surgiram na escola e nesta atividade, levaram a professora pedagoga a refletir sobre a importância primeiramente de se compreender a especificidade da cultura escolar. Segundo Viñao Frago (2001), existe um jeito próprio de ser e fazer escola e para o autor, a cultura escolar, é compreendida como o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Ressalta-se que a questão cultural foi evocada pela professora pedagoga, intrinsecamente relacionada aos processos educacionais desenvolvidos pelos/as professores/as na escola, nos quais a atuação dos pedagogos/as está diretamente

implicada. O professor pedagogo, nesta perspectiva, sente-se responsável pela condução de processos de intervenção e/ou de mediação entre seus conhecimentos e saberes e os saberes necessários ao trato da diversidade cultural. Segundo a pedagoga, os professores foram expressando as expectativas de um trabalho pedagógico e de formação humana, com respeito ao combate a toda forma de preconceito e discriminação presentes no espaço escolar.

Para Candau (2008), faz-se necessário aportar os elementos de outras ciências para o conhecimento e a sensibilidade de identificar e reconhecer os preconceitos existentes na cultura escolar e na formação das identidades. É fundamental, para esta autora, compreender o fenômeno ao dar apoio ao trabalho dos professores. Este trabalho está relacionado aos fatores estruturantes do currículo e macro estruturantes do contexto social, que oferecem elementos para privilegiar a interpretação e análise sobre as lógicas abrigadas no interior da organização do trabalho da escola (BUZATTO, 2015).

O segundo foco de interesse a ser destacado foi sobre a Proposta Pedagógica Curricular, o qual refere-se à *Organização do currículo por disciplina*. Nesta atividade, o professor pedagogo PP2, afirmou a necessidade e importância do trabalho coletivo e intencional do professor pedagogo no campo do currículo. A concepção e a prática curricular apresentaram-se tendo como pano de fundo, o conhecimento dos professores sobre suas áreas de ensino, no sentido de que pudessem modificar aspectos dos processos da cultura escolar. O professor pedagogo estabeleceu mediações pedagógicas, ao promover a discussão sobre a viabilidade e a significância dos conteúdos a serem ministrados e assimilados pelos alunos, para junto aos professores, proceder à elaboração de Planos de trabalho.

Para Lopes (1999), na relação entre conhecimento e cultura, estabelecida com auxílio dos processos didáticos utilizados pelos professores, a *mediação docente* deve levar à construção do conhecimento escolar, considerando as formas de aquisição dos alunos, para resgatar e salientar o papel da escola, do professor pedagogo e dos professores como produtores e socializadores de conhecimentos.

Cabe aqui levar em conta a proposta de Sacristán (1998) na qual, para uma organização teórico metodológica curricular coerente na escola atual, é necessário considerar o que ocorre no sistema curricular *como um todo*. Para que os processos presentes no contexto das práticas pesquisadas evidenciem seus reais significados

e, a busca de processos curriculares construídos frente às necessidades de um novo quadro contextual, a condução do professor torna-se condição fundamental.

Reafirma-se que no âmbito do currículo a *ciência pedagógica* constitui um suporte à análise das práticas dos professores pedagogos e dos professores, uma vez que junto às ciências humanas e sociais ligadas à educação, fornece elementos que ampliam e auxiliam as análises das mediações das atividades realizadas.

O trabalho de organização do currículo diz respeito às novas necessidades dos alunos; a pressa dos acontecimentos e a desorganização da sociedade atual, pressupõem novos nexos para o trabalho com os conteúdos. Esses nexos aparecem na organização dos conteúdos curriculares que não estão dissociados em nenhum momento das questões subjetivas, isto é, do impulso dos professores para formar o aluno a partir de questões humanas, sociais e culturais dos grupos culturais a que pertencem, e mesmo aquelas presentes no país e no mundo.

Esses movimentos múltiplos apresentam conflitos em função da centralidade dada pela escola na era da modernidade, à racionalidade como única forma de aquisição do conhecimento e mesmo às prescrições que trazem um “manual de como fazer” e esse dilema os levam a buscar novas formas de pensar o trabalho pedagógico. Neste sentido o currículo escolar pressupõe o trabalho inter e pluridisciplinar, sem deixar de lado o aprofundamento das ciências de referência.

Para Sacristán (1998), toda prática pedagógica gravita em torno do *currículo*, que é a *expressão da função social e cultural da instituição escolar*, sendo lógico que impregne a prática escolar, mudando sistematicamente as formas e metodologias para levar o aluno a adquirir novos conhecimentos e atitudes e esta é uma das dimensões fundamentais do trabalho dos professores pedagogos.

O terceiro foco de interesse, referente aos pedagogos selecionados da equipe de professores pedagogos escolares, diz respeito aos procedimentos *da Avaliação – em decorrência do processo de ensino aprendizagem*. Neste contexto, a professora pedagoga falou sobre a atividade relativa ao *Pré-conselho de classe* que realiza em sua escola. A PP3 se destacou nesta atividade, por percebê-la como preocupação recorrente, a qual foi objetivada a partir do histórico de aprendizagens dos alunos, identificando dificuldades e possibilidades que apresentavam neste processo.

Declaram Sacristán e Pérez Gómez (1997, p.385) que os procedimentos metodológicos adotados para avaliar os conhecimentos oriundos da atividade de ensino-aprendizagem, devem pressupor informações sobre os alunos acumuladas

por um certo tempo, devem ser socializadas com os professores e a utilização destas servirá para promover ou não o aluno, encaminhá-lo a recuperações ou ainda para informar os pais.

A pedagoga junto aos professores, acompanhou as aquisições da aprendizagem dos alunos nas áreas de ensino, situando as necessidades e dificuldades demonstradas, e as proposições a serem elaboradas para os grupos de alunos avaliados. Foi elaborada uma ficha pelos três participantes do processo ensino-aprendizagem (aluno-professor-pedagogo), e registrada na pasta que compõe o perfil dos alunos.

Assim, considerando um histórico de informações sobre cada aluno, o trabalho contínuo, demanda segundo Franco (2012, p.201),

que os participantes se envolvam na auto-observação e na observação de outros, refletindo sobre as transformações que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões.

Ainda sobre os aspectos da avaliação contínua e registrada, os autores Sacristán e Pérez Gómez afirmam que,

esta evaluación no separada del proceso de aprendizaje, manejable por lo profesores como recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar, tiene su defensa en el sentido común y en paradigmas de investigación que tengan como primera preocupación el mejorar las prácticas reales de educación. (1997, p.385)

Portanto, esse tipo de avaliação não está separado do processo de ensino aprendizagem, uma vez que deva constituir-se num guia e recursos de conhecimentos da ação de ensinar, e pode ser útil aos professores, pedagogos, pais e os próprios alunos, quando, pois, compartilham do mesmo objetivo, a melhoria das práticas reais da escola.

O quarto foco e não menos importante, refere-se às *tecnologias e novas necessidades dos alunos na sociedade contemporânea*. Nessa atividade a pedagoga PP4, entendeu, através de conversas semiestruturadas no início do ano letivo com os professores, que era uma necessidade urgente, trabalhar com recursos metodológicos que os aproximasse aos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento científico por eles. Para tanto, analisando a realidade cotidiana da escola, convivendo com os alunos, elaborou oficinas de recursos pedagógicos, ações

que se desdobraram em reuniões e estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nesse sentido, importa analisar a influência dos processos culturais das mídias digitais em novas formas de relacionamento e apreensão de subjetividades, valores e identidades dos alunos, os quais são coadjuvantes dos processos de ensino escolar, uma vez que situam as necessidades e interesses dos/as estudantes da escola atual (HAGEMEYER, 2006; 2014).

Nas análises de Silveira (2014) a autora atesta a imediata necessidade de integração da cultura digital nos processos de formação docente, visto que são emergenciais na constituição da formação dos professores e outros profissionais que atuam na escola contemporânea. Nas palavras da autora, seus estudos alertam para:

a necessidade de processos de formação docente que possam se integrar ao cotidiano de escolas, a partir da pesquisa sobre os referenciais das práticas pedagógicas de professores que avançam em suas compreensões, ao considerar as necessidades que decorrem de um novo contexto. Sinaliza ainda para a necessidade da continuidade de pesquisas que aprofundem a influência da cultura digital na escola atual, na sua relação com a cultura da escola. (p.137,138)

Sabe-se que a cada dia, a queixa do magistério é maior, principalmente no tocante a como lidar com o “novo” alunado, mas diante de propostas que conduzam a melhores condições de ensino, encontram-se possibilidades de a escola reorganizar-se e assumir sua função frente aos desafios postos pela contemporaneidade.

Com o objetivo de difundir a função do pedagogo na escola e auxiliar o professor no cumprimento da função primeira da instituição, a oficina acima descrita alcançou o pretendido. A colaboração dos professores, bem como o entendimento do grupo de pedagogos envolvidos tornou-se de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, este que não tem sentido se não for a partir da coparticipação.

Além disso, a oficina desenvolvida pela PP4, revelou-se como uma etapa apenas, de tantas outras necessárias e intrínsecas ao trabalho do pedagogo. Pois, retomando o conceito de processos mediadores, através da oficina, professores e pedagogos perceberam a amplitude que encontros de formação, bem organizados e intencionais conduzem, integrando-os e qualificando suas práticas.

Na atividade desenvolvida pela PP5, o foco concentrou-se na aquisição da *autonomia, a qual implica na retomada de temas como liberdade, autonomia e limites, ética, democracia e liderança*, tendo se expressado em virtude do diagnóstico que a professora pedagoga aplicou no início do ano letivo. Foram identificados os pontos de fragilidade do grupo de professores, e organizou o trabalho em diversos momentos, que implicaram em uma sequência de estudos que favorecessem sua apreensão. O acompanhamento das ações desencadeadas favoreceu e permitiu verificar a apropriação de novas posturas e atitudes dos docentes.

A condição do saber, a partir do impulso para a pesquisa, sobrepõe-se a outros conhecimentos e conseqüentemente amplia a posição científica do pedagogo e dos professores. Nesta atitude de impulso à pesquisa, inclui-se o exercício do professor como intelectual, que segundo Giroux (1997), a partir do seu conhecimento, opta por posições pedagógicas e políticas, como formas de desenvolver as práticas escolares. Segundo o relato da PP5, ao instigar os docentes para a pesquisa, percebeu que vários deles modificaram suas práticas no decorrer do ano. A professora pedagoga entende a autonomia como uma das finalidades ao trabalhar e promover a formação do professor, e contribui para que o professor assuma seu papel como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire, (1996, p.109) “a educação traduz-se como um ato de intervenção no mundo”, assim, recobra o autor, posições enquanto condutores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho desenvolvido pela PP5, nota-se a percepção da profissional ao trabalhar temas recorrentes nos documentos oficiais e por isso mesmo subjugado ao fazer da escola. Contudo, através da pesquisa-ação, a professora elaborou metodologias de trabalho que desmistificaram sentidos e significados. De acordo com sua pesquisa, desenvolvida através do PDE⁴², parte de um diagnóstico que realiza no início de cada ano letivo e através deste, encaminha as atividades mediadoras, considerando a pesquisa e a interlocução com os professores.

⁴² PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional - é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Sabe-se que no cenário contemporâneo, de flexibilidade, fragmentação, descartabilidade e individualismo, muitos dos “princípios” tomados como foco em sua ação pedagógica, foram distorcidos. A exemplo e através de interpretações reveladas nas conversas com os professores pedagogos, percebeu-se que autonomia docente, no sentido de “quando ministro a minha aula faço o que eu quero”, evidencia uma noção equivocada da questão. Da mesma forma, quando tratadas situações que implicam na compreensão do que seja democracia, alguns professores entendem-na como inexistente, pois o não acatamento da opinião individual, não corresponde a processos democráticos.

Nos estudos de Freire (1996, p.107), o autor afirma que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. No entanto, é válido salientar, que ao tratar da autonomia docente reportamo-nos a autonomia relativa, ou como citado por Domingues (2009), flexível, pois, no espaço escolar, onde as decisões são tomadas coletivamente e as práticas pedagógicas são representadas pelo projeto educativo, toda e qualquer ação dos profissionais envolvidos, devem prever, o bem da coletividade.

Nesse sentido, confirma-se o trabalho a longo prazo proposto por Domingues (2009), pois acredita-se que através de conhecimentos e saberes pedagógicos, oriundos e organizados para o coletivo escolar, pode-se subsidiar as decisões dos docentes.

Freire (1996) ainda alerta para o fato de que a autonomia não se deriva de nenhuma concessão. Ninguém concede autonomia a ninguém. E complementa:

a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (p.107)

Do mesmo modo, imprime-se o caráter do trabalho elaborado pela professora pedagoga quando, ao tratar dos temas: autonomia e liberdade, autonomia e limites, ética, democracia e liderança, os relaciona ao cabedal de conhecimentos por ela apresentados, indicando que a compreensão de que esses processos implicam em mudanças de comportamentos e atitudes, e revelam-se, fundamentalmente nas ações em prol da coletividade. Entender que os temas se interpenetram e que apropriar-se

paulatinamente de cada um, pressupõe o alcance de outro, é mérito dos profissionais que se sabem intelectuais.

Os focos trabalhados pela PP5, correspondem à formação do cidadão, analisada por Marafon e Machado (2005, p.57), ao enunciarem que:

a educação para a formação do cidadão significa formar o indivíduo com uma compreensão que supere o reconhecimento dos direitos e deveres e que se fundamente no compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

As práticas *bem-sucedidas* derivadas de critérios de avaliação que aproximaram pedagogos e professores, possibilitaram análises e releituras do cotidiano escolar, pelo aprofundamento teórico sobre a ciência pedagógica nesta perspectiva e foram possibilitadas pelos processos mediadores realizados pelos profissionais colaboradores.

Verificou-se que todas as atividades mediadoras desses profissionais, tiveram como centro, o trabalho da *formação continuada em serviço*, visando à melhoria da atuação dos professores no que se refere à aprendizagem dos alunos. Constatou-se que se constituíram em atividades essencialmente pedagógicas e comprometidas com a função social da escola contemporânea, sem abdicar do ensino dos conteúdos curriculares, contextualizados e humanizados considerando os processos culturais contemporâneos.

5 Fase final da pesquisa: A atuação mediadora do professor pedagogo e a conformação de novas dimensões da profissão

Foram consideradas as práticas que apareceram de forma recorrente nos temas e metodologias adotadas pelos professores pedagogos, levando em conta ainda as singularidades desses depoimentos, posições, atitudes e atividades, analisadas com base nos autores consultados.

As categorias já identificadas e analisadas: *ser pedagogo; a função social da escola contemporânea; a mediação pedagógica do professor pedagogo; a contribuição para o processo desenvolvido por professores no ensino-aprendizagem escolar e temas e objetivos das atividades formativas desenvolvidas*, emergiram ao tratar dos dados coletados, como expressão da veracidade encontrada nos processos

desenvolvidos pelos professores na docência, e como influência da atuação mediadora do professor pedagogo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.16), a constante interação entre os dados coletados e suas possíveis argumentações, “permite a estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido”.

Como último passo da pesquisa, buscou-se uma comparação entre as práticas pesquisadas e a abertura de possibilidades de enriquecimento a aspectos que aprofundem as conclusões sobre as mediações do trabalho do professor pedagogo.

Retoma-se a noção da docência em contexto, transportando para as performances dos professores pedagogos e, considera-se o conjunto complexo de fatores e condicionantes (os contextos institucionais, a unidade escolar e a subjetividade profissional) que articuladas a atuação desses profissionais, estão inseridas num contexto histórico mais amplo (PINTO, 2012, p.15).

Desta forma, a análise contextual das questões suscitadas proporcionou conclusões mais assertivas e novas dimensões da atuação mediadora do professor pedagogo.

Como já foi esclarecido, o final do ano de 2015, foi atípico, sendo momento de reposição da greve nas escolas estaduais e mesmo nas universidades. Os participantes da pesquisa foram novamente convidados a comparecer para uma entrevista e também, a responder a quatro questões sobre as práticas que elegeram como *bem-sucedidas* (Apêndice 5). A intenção de reunir os participantes para um confronto, não foi possível, o que não inviabilizou essa investigação.

Entendeu-se que, ao denominar práticas mediadoras pelos profissionais pedagogos, foi necessário um aprofundamento e interação dos elementos e concepções sistematizados e legitimados pelos cinco colaboradores. Assim, conforme descrito no capítulo III, as impressões, posturas e ações dos professores pedagogos em relação à pesquisa, teve nesse momento, um espaço para maior detalhamento e socialização.

Inversamente ao caminho da pesquisa, que partiu da ideia de que todos, senão a maioria dos professores pedagogos, conheciam sua função mediadora no espaço escolar e, portanto, dever-se-ia investigar aqueles que se destacavam por suas práticas *bem-sucedidas*, ao encaminhar as investigações para as análises finais, coube verificar na **atuação e práticas** mediadoras dos profissionais selecionados,

após este momento, que aspectos foram situados por eles e como suas compreensões são preponderantes para a constituição de novas dimensões da atuação profissional dos pedagogos.

Antes de se apresentar os dados e discuti-los, é importante considerar que ao selecionar práticas mediadoras, denominadas *bem-sucedidas*, intuía-se que essas práticas se destacavam por serem essencialmente pedagógicas e conseqüentemente, intencionais. No decorrer da pesquisa e diante dos elementos, aspectos e condicionantes daquilo que se chamou **mediação** do professor pedagogo, tornou-se uma prioridade da pesquisa, investigar que processo de mediação era esse.

Diferentemente da mediação entre professor-conteúdo-aluno, esse complexo de conhecimentos e saberes demandados ao profissional pedagogo, tornou-se elemento fundante da sua atuação profissional na presente pesquisa.

QUADRO 12. Constatções sobre os processos mediadores

P.P	AS PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS PODEM SER CONSIDERADAS COMO PROCESSOS MEDIADORES
PP1	Compreendo essas atividades como o cerne da função pedagógica, processos que revelam a atitude, o comportamento do professor-pedagogo como organizador/gestor do processo de ensino e aprendizagem . Buscando colocar o pensamento do grupo em movimento, propondo, provocando, interagindo, favorecendo a construção das relações do coletivo .
PP2	Concretizo o processo de diálogo e discussão em torno dos assuntos da sala de aula, das problemáticas enfrentadas pelos professores sobre o currículo a ser ensinado. Pautase na reflexão sobre as mudanças e necessidades de inovação das práticas escolares , superando a racionalidade técnica, a prática do professor torna-se conteúdo da construção de novos saberes profissionais .
PP3	Considero que os saberes da realidade escolar que detenho, auxiliam o professor no repensar a sua prática e na busca pela educação de qualidade isso deve ser pensado junto e constantemente. A mediação não pode acontecer só como cumprimento de um dever, ela prevê envolvimento total com as questões pedagógicas da escola. Precisamos unir forças para um trabalho de transformação.
PP4	Porque tendo conhecimentos diferentes, precisamos organizar o trabalho coletivo da escola, garantindo uma direção a partir da realidade da escola.

FONTE: Dados obtidos a partir de conversas finais com os professores pedagogos colaboradores no ano de 2015, 2016 (roteiro 5 – Apêndice 5).

5.1 As atividades *bem-sucedidas* são consideradas como processos mediadores, e caracterizam a atuação dos professores pedagogos

Ao analisar por que as atividades *bem-sucedidas* se tornaram processos mediadores, salientou-se em especial, a condição do trabalho pedagógico como aquele que não se pode fragmentar e tomando o professor pedagogo como o articulador desse processo, infere-se que na condição de “educador-estudioso e interventor”⁴³, é ele o responsável por organizar e articular todo trabalho pedagógico.

Nos relatos dos quatro professores pedagogos, sobre estar coordenando esse processo mediador, todos conferem a si o dever de liderar e coordenar esse trabalho. Na fala da PP1 “ compreendo essas atividades como o cerne da função pedagógica, processos que revelam a atitude, o comportamento do professor pedagogo como organizador/gestor do processo de ensino e aprendizagem, evidencia-se a responsabilidade e o compromisso ao assumir-se como conhecedor dessa função”.

Parafraseando Pinto (2011), na escola o pedagogo tem sempre papel de liderança, além disso, por responsabilizar-se pela organização do trabalho pedagógico, no entorno dos processos administrativos e também burocráticos, tem poder para decidir questões do fazer docente.

Sendo assim, entende-se que o trabalho escolar se centraliza na figura do pedagogo e que cientes da complexidade do domínio necessário para esta função, a validade da sua atuação está na articulação com o coletivo da comunidade escolar.

De fato, os professores pedagogos colaboradores destacaram suas compreensões sobre a necessidade de domínio da ciência pedagógica e mostraram que seus conhecimentos somados aos dos docentes, contribuem com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para a PP3, os saberes que possui auxiliam “o professor a repensar sua prática” e destaca que “a mediação não pode acontecer só como cumprimento de um dever, ela prevê envolvimento total com as questões pedagógicas da escola”, ou seja, é preciso imprimir o caráter de continuidade e compromisso no trabalho coletivo, que como destacou, é sua função. Marafon e Machado (2005, p.70) alertam para o fato de que o pedagogo que queira contribuir para a transformação da escola e da sociedade deve “ estar capacitado profissionalmente e compromissado politicamente”.

⁴³ Denominação dada por Pinto (2011) ao pedagogo escolar. Ver Pinto, U. A. **Pedagogia Escolar**. Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. Cortez, Sp. 2011.

A PP4 acredita que a mediação se dê em função da organização do trabalho coletivo escolar, “garantindo uma direção a partir da realidade da escola”. Para Pinto, essa organização é a expressão máxima do trabalho pedagógico e, salienta

coordenar e dar apoio pedagógico e organizacional às atividades do corpo docente e discente exige da escola um projeto político pedagógico (PPP) como instrumento que lhe garanta desenvolver um trabalho coletivo voltado aos seus fins educacionais. (PINTO, 2011, pg.139)

Ao reunir os elementos apontados pelos quatro pedagogos para justificar por que os processos mediadores que realizam podem ser considerados como práticas *bem-sucedidas*, desvela-se o que autores como Pinto (2011, 2012), Libâneo (2010), Pimenta (1999,2011), Franco (2008,2012) entre outros, denominam como ciência da educação.

Pinto (2011), credita ao pedagogo a função de agente educativo, pois que, como conhecedor da ciência pedagógica, é protagonista na condução do trabalho pedagógico na escola. O autor destaca o fato da imprevisibilidade do trabalho do pedagogo, como condição para uma atuação ainda mais preparada.

Recompondo a condição de liderança, relata que diferentemente do docente que planeja sua aula e, muitas vezes é chamado a resolver situações próprias do ensino, no caso do pedagogo, utiliza-se de conhecimento previamente produzido para posicionar-se diante das situações educativas imprevistas que surgem a todo tempo.

Da problemática educativa na sua totalidade, ao campo de conhecimento que é comprometido com a transformação da realidade social e cultural, entender a atuação do pedagogo como exercício do conhecimento pedagógico, trata-se de responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem, organizar o trabalho coletivamente, dialogar com os profissionais sobre as mudanças necessárias, e ao incorporar os saberes cotidianos, caminhar para a construção de novos saberes. Essas são atividades, que exigem as condições de atuação aos profissionais pedagogos, que por isto, revelam-se práticas *bem-sucedidas*.

QUADRO 13. Concepções e conhecimentos necessários considerando as demandas contemporâneas

P.P	QUE CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS SÃO ESSENCIAIS PARA SUA ATUAÇÃO CONSIDERANDO OS NOVOS DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO E AS NECESSIDADES DO ENSINO E FORMAÇÃO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA
PP1	As posições preconizadas pelas concepções críticas de educação, voltadas à emancipação e formação da cidadania , que diante dos problemas sociais e culturais da contemporaneidade, exigem o domínio de três questões fundamentais que figuram nos temas indicados por professores e estudiosos do/no trabalho curricular: a) as mudanças com relação à evolução da ciência e dos métodos de conhecer ; b) a formação de identidades culturais e subjetividades ; c) o poder da mídia na formação de valores ético-sociais nos alunos .
PP2	Concepção emancipadora e humanizadora do processo de ensinar e aprender. Desenvolvo mais que um papel social na escola, sou cientista da educação, empenhado em mudanças e transformações pedagógicas. Organização, discernimento, conhecimento, interação, diálogo, reflexão e avaliação são conceitos que dão forma minha prática pedagógica.
PP3	Trabalho com base nas concepções da pedagogia histórico-crítica, mas entendo que preciso de novos conhecimentos para dar conta dos alunos e professores que estão na escola. Assim, acredito que concepções que retomam a formação humana são essenciais para um trabalho pedagógico democrático.
PP4	As ideias de uma sociedade em transição, que necessita de novos conhecimentos e relações. Uma postura crítica e transformadora da educação.

FONTE: Dados obtidos a partir de conversas finais com os professores pedagogos colaboradores no ano de 2015, 2016 (roteiro 5 – Apêndice 5).

5.2 A prática mediadora e as concepções e conhecimentos essenciais para a atuação do professor pedagogo na escola contemporânea

Pela ampliação e consciência do que os professores pedagogos precisam compreender, sugere-se o domínio dos conhecimentos sobre a função social da escola como compromisso profissional.

As análises apontam que os colaboradores reconhecem e se amparam na teoria crítica para fundamentar suas práticas. Tomam a transformação social, através da emancipação e formação humana, como pressupostos para suas práticas.

Cabe, no entanto, chamar a atenção ao PP1, que ao se referir às concepções de *emancipação e formação da cidadania*, diante dos problemas sociais e culturais da contemporaneidade, alerta para o domínio de três questões fundamentais,

identificando os temas manifestados por professores e estudiosos do/no trabalho curricular: as mudanças com relação à evolução da ciência e dos métodos de conhecer; a formação de identidades culturais e subjetividades; e o poder da mídia na formação de valores ético-sociais nos alunos.

Torna-se fundamental, portanto, destacar que os professores pedagogos ao se responsabilizarem pela educação escolar em momento de mudanças e novas necessidades, se referem às transformações culturais da sociedade contemporânea, nas quais estão incluídas a evolução da ciência e das tecnologias. Referem-se ainda, à formação identitária e valorativa, que requer dos professores pedagogos novos estudos e talvez novas posições conceituais.

Todavia, a concepção pedagógica que rege os documentos oficiais baseia-se na pedagogia histórico-crítica, e é perceptível que os professores pedagogos desenvolvem processos mediadores, evocando em suas práticas o conhecimento desta concepção, demonstrando, no entanto, que conhecem e preocupam-se com as novas necessidades da escola atual.

Neste caso, há demandas para a formação continuada dos pedagogos, com relação aos novos conhecimentos e domínios para a profissão que exercem. A PP4, refere-se “às ideias de uma sociedade em transição, que necessita de novos conhecimentos e relações”.

Para além, dessas constatações, verifica-se também a importância dada pelo PP2 e PP3, sobre a formação humana, que ao analisar os sujeitos escolares, referem-se às demandas contemporâneas, e consideram o trato da subjetividade e dos processos culturais como questões necessárias ao domínio da atuação mediadora do pedagogo.

No depoimento do PP2, este se posiciona declarando, “desenvolvo mais que um papel social na escola, sou cientista da educação, empenhado em mudanças e transformações pedagógicas”, evidenciando o compromisso que assume na escola, com a transição e transformação social.

Retoma-se a necessidade que foi identificada na fundamentação desta dissertação, de estabelecimento de um diálogo entre as visões de uma teoria que exige criticidade e posicionamentos em favor da educação escolar de qualidade da maioria da população.

Ao fundamentar as questões suscitadas pelo problema formulado, Costa (2010, p.137), refere-se às novas concepções que revelam e analisam as mudanças

sociais e culturais de diversas ordens, às novas maneiras de pensar e de viver no mundo contemporâneo. Hagemeyer (2010, p.109), alerta para os “avanços da ciência e das formas de comunicação, que questionam as antigas certezas, à medida que se constata novas formas de ser e estar na sociedade”. As preocupações dos professores pedagogos estão relacionadas à escola que em sua função social é responsável pela “transmissão” de conhecimentos científicos, acumulados pela humanidade. Para esta incumbência, assume atribuições diversas e posições, nem sempre condizentes a realidade cultural que a cerca.

Henry A. Giroux (1993) cita Jameson (2007), para entender o momento contemporâneo, definido por alguns autores como condição pós-moderna, a qual se qualifica como “às várias transformações discursivas e estruturais que caracterizam a cultura na era do capitalismo tardio”. Para Giroux (1993), o pós-modernismo não significa uma ruptura drástica com a modernidade, mas, sinaliza para os novos condicionantes sociais, que reconfiguram o mapa sociocultural do mundo, ou ainda, a à possibilidade de “novas formas de crítica cultural” (GIROUX,1993, p.46).

Com relação à função social da escola, o currículo torna-se ponto central do trabalho docente e, por consequência, do professor pedagogo. Ao buscar fundamentar as concepções relativas às dimensões do trabalho do professor pedagogo, recorreu-se a Bhabha (2013) que define o currículo como um espaço tempo de interação entre culturas e, localizando a cultura no espaço escolar, constata-se um sem número de culturas presentes no currículo e na escola.

Torna-se necessário neste momento, caracterizar o indivíduo produzido e regulado por esse contexto, considerando as mudanças produzidas histórica e culturalmente na sociedade, as modificações dos indivíduos sociais, tanto nas suas ações quanto na maneira de se relacionar, pensar e de ser. Assim, no espaço – tempo da escola, como campo de recepção das propostas oficiais e de relações a serem estabelecidas nesse âmbito, estão as novas representações a serem levadas em conta para o planejamento e a formação continuada de seus profissionais centrais, o pedagogo e os professores.

Por esta razão a cultura precisa ser considerada, ao interferir como produção na comunidade escolar, na qual figuram, convivem como pares da profissão, reproduzindo e /ou modificando formas de conhecer, ensinar e se relacionar, como profissionais da escola, como alertou Forquin (1993), é na escola e no seu cotidiano,

que foram observados os conflitos e desafios gerados pelos processos culturais externos à escola e aqueles que ali são produzidos e convivem.

Com relação à evolução tecnológica, Steinberg e Kincheloe, citados por Costa (2010, p.137), destacaram a produção dos autores da pós modernidade que ao buscarem esclarecer os significados da cultura digital, alertam para a forma cultural corporativa da Pedagogia que tenderia a ficar à parte deste processo. Por outro lado, há necessidade de estudos e pesquisas sobre estas produções, diante do avanço dos processos das mídias digitais, tanto do conhecimento científico que veicula, quanto aos processos de assujeitamento provocados pelas programações de entretenimento e de formação identitária dos estudantes.

De acordo com Libâneo (2010) o pedagogo imbuído de uma concepção mais ampla de sua profissão educacional e pedagógica, é aquele que:

atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica (LIBANEO, 2010, p.52).

Fica claro nas considerações de todos os professores pedagogos, o compromisso com a transformação social, que diz respeito à contribuição que precisam oferecer à partir da função social da escola. Revelam, igualmente, a urgência de se apropriarem de conhecimentos relacionados às novas configurações sociais e culturais, em função do contexto sócio cultural de mudanças para sua atuação mediadora na educação escolar.

QUADRO 14. O professor pedagogo mediador e a importância das relações com os docentes

P.P	O PROCESSO DE MEDIAÇÃO, E A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES COM OS PROFESSORES
PP1	Considero de fundamental importância o estabelecimento de bom relacionamento com os professores, baseado no reconhecimento mútuo da autoridade (conferida pela competência técnica) de cada profissional, do respeito e da ética. A interlocução se estabelece nos vários momentos de assessoria pedagógica, individual (hora-atividade) ou coletivamente (momentos de formação continuada, conselhos de classe, reuniões pedagógicas)

PP2	O relacionamento deve ser profissional. Sem prescrições, sem ironias, sem atitudes cínicas e cobranças descabidas. As orientações devem ser pedagógicas, ancorados em conceitos, nas teorias e legislações. Uma relação séria sem ser sisuda. Os professores esperam, suporte, segurança e confiança.
PP3	Assim como com os alunos, acredito que devemos estabelecer vínculos, as relações estabelecidas com respeito, sinceridade e profissionalismo tendem a criar condições para que saibamos que estamos juntos numa mesma empreita.
PP4	A relação com os professores deve ser uma relação horizontal, onde todos se respeitem e saibam que temos conhecimentos distintos, mas igualmente importantes.

FONTE: Dados obtidos a partir de conversais finais com os professores pedagogos colaboradores no ano de 2015, 2016 (roteiro 5 – Apêndice 5).

5.3 A importância da forma como se processam as relações nas atividades mediadoras do professor pedagogo: interlocução e diálogo

No que diz respeito as relações estabelecidas com os professores, no desenrolar da pesquisa e amparada pelas análises documentais, viu-se que uma das grandes demandas da educação escolar contemporânea, refere-se às formas de comunicação e às relações estabelecidas entre os profissionais envolvidos/as.

Os professores pedagogos conscientes dos condicionantes da cultura da escola e considerando aspectos dos sujeitos da contemporaneidade, entendem que o estabelecimento de um bom relacionamento com os docentes favorece o trabalho mediador pedagógico.

O PP2 confirma esta necessidade, mas, pontua que as relações precisam ser essencialmente, profissionais. Afirma que a conduta profissional deve partir de uma postura “sem prescrições, sem ironias, sem atitudes cínicas e cobranças descabidas. As orientações devem ser pedagógicas, ancoradas em conceitos, nas teorias e legislações”.

A questão do bom relacionamento, ou a capacidade de *estabelecer vínculos*, só é possível através do saber escutar, da disposição ao diálogo e à interlocução, atitudes que incluem o respeito aos saberes *do outro*, e dos professores. Paulo Freire (1996), afirmou que é escutando que se aprende a falar com *os outros*. A ideia de discutir conteúdos, ideologias e a realidade, deve partir de uma postura de respeito, para com aquele que também fala e acredita e, também possui saberes que não necessariamente devem estar em total concordância com os meus.

A PP4, acredita que “a relação com os professores deve ser uma relação horizontal”, sugerindo que o relacionamento seja pautado no diálogo, considerando sujeitos no ato do conhecimento.

Paulo Freire (1983, p.83) atentou para o fato de que o diálogo no espaço educacional é antes de qualquer coisa “o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro.”

Desse modo, complementando a ideia do PP2 que afirma que os professores esperam suporte, segurança e confiança por parte do professor pedagogo, entende-se que uma das formas de conquista da confiança profissional, seja o diálogo, pois, através dele as necessidades são colocadas em pauta e discutidas, e as reivindicações tornam-se possíveis, criando-se lealdade e vínculos de amizade.

Reforça-se a questão de que o relacionamento precisa estar pautado no “reconhecimento mútuo da liderança”, e da autoridade que não significa autoritarismo. Estes movimentos podem ser estabelecidos de forma circular, isto é, entre todos, pedagogos e professores. Neste sentido o professor deve ter voz em suas opiniões e posições. Estas posições também são conferidas pela “competência técnico didática e de cada profissional, do respeito e da ética” como defendeu a PP1.

A capacidade de assumir-se como autor de sua prática e, em posse de valores morais, sociais e culturais que solidificam a consciência sobre a função social e profissional, possibilita que a atuação nos processos mediadores da prática pedagógica, recorra às outras ciências afins da educação escolar (sociologia, antropologia, conhecimentos científicos das ciências de referência, etc.). Além disso, revela-se no compromisso com o *outro*, o professor, a comunidade escolar e por extensão, os alunos da escola pública.

Assim, o caráter formador que demanda o exercício educativo não pode fugir ao compromisso do educador (FREIRE, 1996, p.33), ou como se destaca na investigação, os professores pedagogos assumem o compromisso da formação continuada em serviço com os professores e, se é uma ação democrática, relativa ao processo da escolarização pública, deve estar pautada em relações éticas e respeitadas.

QUADRO15. Trajetória profissional

P.P	A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL PODE TER INFLUENCIADA PELA ATUAÇÃO MEDIADORA
PP1	Sim, acredito que a trajetória profissional foi fornecendo elementos e instrumentos formativos e formadores que possibilitaram uma atuação mais sólida. Por meio da influência dos mestres que tive nos cursos de formação. As experiências de colegas de trabalhos também foram essenciais no âmbito da área de atuação. Somados aos fatores já citados, destaco os desafios educacionais contemporâneos como “motivadores” da busca por mais qualificação profissional.
PP2	Com certeza. Atuo há vinte anos e cada dia mais sinto a necessidade de aprofundar conceitos, entender processos. Defendo minha profissão, ela dá sentido ao meu eu profissional consequência disso, é o retorno ao meu eu pessoal, que se sente satisfeito, desafiado. Tenho a convicção que a profissão de pedagogo me faz um ser humano mais feliz e que de algum modo contribui para um mundo de esperança e menos dor.
PP3	Não só a profissional, como a pessoal porque vejo que os desafios enfrentados no decorrer da minha vida me fizeram escolher uma profissão que também me desafiasse. Assim, enfrentando as dificuldades e superando-as acredito que repasso isso a minha vida profissional.
PP4	Sim. Talvez pela experiência que vamos adquirindo no passar do tempo nos permita enfrentar as contrariedades com mais força e se aliamos isso a capacitação, a pesquisa, a vontade de transformar realidades, as coisas ganham sentido.

FONTE: Dados obtidos a partir de conversas finais com os professores pedagogos colaboradores no ano de 2015, 2016 (roteiro 5 – Apêndice 5).

5.4 A trajetória do professor pedagogo/a e as influências da atuação mediadora

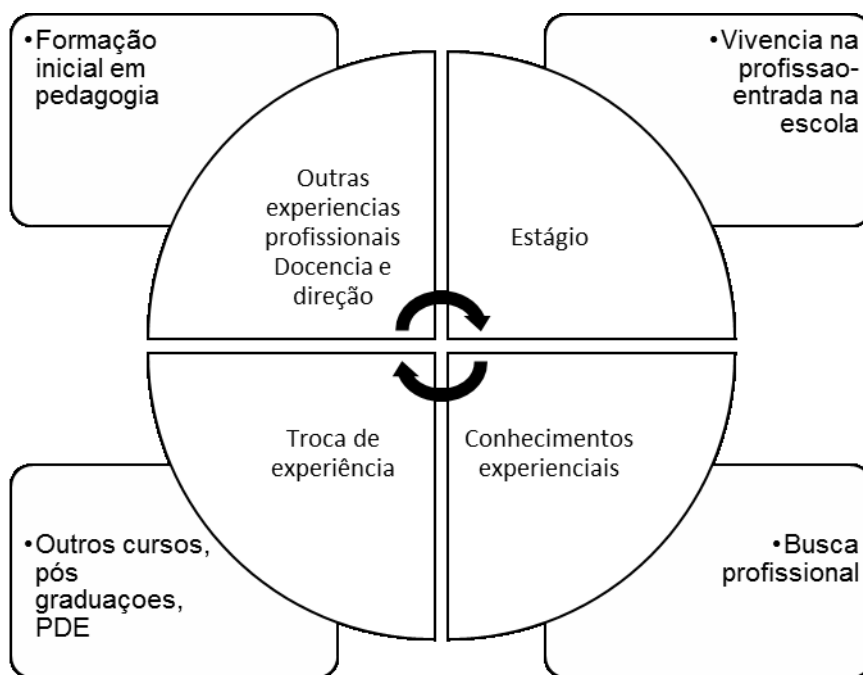
O professor pedagogo, em sua maioria, acredita que tem uma função social no mundo e que a realiza através de sua profissão. É importante destacar os profissionais colaboradores PP2 e a PP3, que alertaram para o fato de que o profissional, professor pedagogo, não se separa do eu, da esfera pessoal. Nesse sentido, acreditam que até os desafios que enfrentaram em suas vidas particulares, contribuíram para definir suas crenças e vontades com relação a profissão. Nas conversas com os professores pedagogos, percebeu-se que a demarcação de suas

singularidades e a vontade de transformar e avançar para a educação de qualidade, são fundantes em suas práticas.

É importante assinalar que durante toda a pesquisa, pôde-se verificar o quanto do professor pedagogo, de sua trajetória, de seus desafios, de suas conquistas e malogros compõe a sua atuação profissional.

Adaptando o quadro apresentado por Domingues (2009) em sua tese de doutorado sobre a complexidade da formação do coordenador pedagógico no estado de São Paulo, compara-se e avalia-se nesta pesquisa, que a mesma complexidade se traduz na formação dos professores pedagogos paranaenses.

QUADRO 16. A complexidade da formação do professor pedagogo que desenvolve práticas mediadoras



FONTE: Reelaboração desta autora, do quadro de Domingues, I. de sua Tese de doutorado (2009), 2015.

Ser professor pedagogo, parafraseando Domingues (2009) constitui-se da complexidade das circunstâncias que ao longo de sua trajetória orienta-o e o posiciona frente a formação docente que realiza. Assim, revela-se como marco dessa formação contínua e múltipla:

as histórias pessoais, que desembocaram na pós-graduação ou na mudança de função, de coordenadora para diretora ou supervisora. As escolhas

personais, profissionais e de formação foram norteando a vida dessas educadoras e as constituindo na profissão influenciando de forma peremptória o modo de ser na profissão. (DOMINGUES, 2009, p. 88)

Nas palavras da PP1, passei a ser pedagogo “por meio da influência dos mestres que tive nos cursos de formação”, através das “experiências de colegas de trabalhos” e somando a outros fatores “destaco os desafios educacionais contemporâneos como *motivadores* da busca por mais qualificação profissional”. A vontade do professor pedagogo é determinante e, uma vez comprometido social, política e culturalmente com a educação, busca novos desafios.

Entretanto, retomando os estudos de Pinto (2012) sobre o contexto da docência, vale lembrar que, para além da constituição da trajetória profissional de cada professor pedagogo, há que se recuperar essa trajetória que é também:

uma amálgama marcada pelas políticas públicas na área de educação que acompanharam essa sua trajetória. Desde as oportunidades escolares que ele teve, ainda na condição e estudante da educação básica, até o curso de licenciatura que frequentou foram demarcadas pelas políticas implementadas em cada época (PINTO, 2012, p.23).

Sendo assim, são essas marcas que o acompanham e que subsidiam suas decisões e posicionamentos em todo percurso profissional, constituindo assim, o ser professor pedagogo no tocante aos saberes que detém.

5.5 A atuação mediadora dos professores pedagogos: dimensões e novas possibilidades de atuação

No esforço de retomar o caminho percorrido até aqui, recuperando a problemática levantada que propunha analisar os movimentos de mediação empreendidos por professores pedagogos, importava destacar que o contato direto, a constante observação e a análise do cotidiano dos profissionais colaboradores, acarretou mudanças durante o percurso do estudo e da pesquisa, visto que os professores pedagogos sofrem influências do contexto no qual se inserem.

Resgata-se a ideia de que todos, ou supostamente, a maioria dos professores pedagogos compreendia que, sua função primeira na escola, se constituía na organização dos planejamentos e na articulação da proposta pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o entendimento demonstrado sobre uma atuação mediadora e o relato sobre o desenvolvimento de práticas nesta perspectiva,

revelou aspectos fundamentais que aprofundaram mais do que *focos* de interesse, *dimensões* da profissão e atuação do professor pedagogo. As práticas mediadoras encontradas, desenvolvidas de forma intencional, caracterizaram uma efetiva contribuição para as mudanças do trabalho docente, visando uma maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Essas práticas, necessariamente não comuns, foram denominadas no início da pesquisa como práticas ou atividades *bem-sucedidas*, no intuito de encontrar nelas atributos que as tornassem constituintes do trabalho desenvolvido pelo professor pedagogo que, de fato, cumpria o propósito de desenvolver processos mediadores que objetivassem a qualidade do ensino e a aprendizagem na escola pública contemporânea.

Nessa perspectiva, ao selecionar práticas mediadoras que contemplassem os critérios definidos a priori, à luz da pesquisa documental, pressupunha-se indicar novas possibilidades para a atuação do professor pedagogo na rede estadual paranaense. Logo, analisar que mediação era essa promovida pelo professor pedagogo junto aos docentes, tornou-se o objeto da pesquisa.

Para a compreensão do que seja a mediação promovida pelo professor pedagogo junto ao docente, é preciso destacar o que se conclui como prática mediadora, isto é, as ações, as atividades intencionais que demandam o domínio de procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas, por isso são práticas pedagógicas, conforme explicita Franco (2012, p. 162), são as práticas que “só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade”, do processo pedagógico escolar.

Afirmar que o trabalho do pedagogo se constitui na mediação, é pressupor que cabe ao pedagogo subsidiar as atividades docentes e discentes para a qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação humana, o que implica em destacar alguns aspectos para a compreensão desse fenômeno.

De acordo com os professores pedagogos colaboradores e, com base no percurso desta investigação, conclui-se que profissional deve ter claro que precisa contribuir para a melhoria do ensino oferecido às camadas populares, sua atuação realiza-se com base no conhecimento da ciência pedagógica, relacionada às ciências afins da educação. Esta perspectiva demanda uma formação ininterrupta sobre os condicionantes histórico socioculturais.

A necessidade de sólida formação, não seria apenas para o domínio da especificidade da educação escolar, mas para o entendimento amplo das conexões entre cultura escolar e cultura *da* escola.

Ainda que identificados e destacados os processos mediadores, a partir dos critérios selecionados e pelos quais se optou na investigação, é preciso que possam ser analisados à luz dos processos culturais, para que se possa abarcar toda a problemática, considerando que apesar das adversidades, os professores pedagogos colaboradores, conseguem desenvolvê-los.

Sem embargo, compreendeu-se a necessidade de entender as críticas ao trabalho do profissional pedagogo, em virtude das limitações do fenômeno educativo no âmbito dos processos pedagógicos da escola. De fato, como sinalizaram Breckenfeld e Romanowski (2008), a escola, desde a sua invenção, é o espaço de reprodução do *status quo*, onde contrariamente ao que se entende como função social da educação, se produz desigualdades. Nesta perspectiva, como campo da pesquisa, mergulhou-se no espaço escolar, consciente de suas contradições e divergências.

Os encaminhamentos denominados processos *mediadores*, que imbuídos de conhecimentos da ciência pedagógica e saberes da cultura da escola, que provêm da complexidade analisada, destacou-se nessa pesquisa objetivando:

1- A importância que o professor pedagogo da escola estadual, deve estabelecer com os docentes, a interlocução e, relações que favoreçam sua autonomia e inferências quanto às formas de levar o aluno à apreensão do conhecimento científico, visando à construção de conhecimentos e saberes pedagógicos, compreendendo que esse movimento é imprescindível e ininterrupto se almejamos uma educação escolar de qualidade.

2- A organização e seleção de conteúdos (Proposta Pedagógica Curricular) e acompanhamento do Plano Trabalho Docente, propondo através do diálogo e do estudo com os professores, 'o que' e o 'porque' ensinar tais conteúdos e não outros.

3- A busca de informações prévias sobre os alunos, promovendo entrevistas e registros trimestrais, como diagnóstico antes do Conselho de Classe (Pré conselho), visando considerar as subjetividades dos alunos, instigando a reelaboração dos Plano de Trabalho Docente, com base nos conhecimentos e saberes selecionados para o trabalho curricular da escola e avaliando coletivamente o processo de ensino aprendizagem;

4- A instrumentalização da prática docente através da oficina de recursos metodológicos, que possa aproximar a realidade dos estudantes, considerando seus interesses e novas necessidades na sociedade contemporânea, sobretudo com relação ao uso e vivência das culturas tecnológicas e digitais;

5- A implementação das atividades de planejamento das ações responsáveis, através de processos de Formação continuada em serviço, atendendo individualmente aos professores na Hora-atividade e em cursos de formação, coletivamente, visando ações que desenvolvam a autonomia dos professores (ainda que relativa) e desenvolvimento de temas sobre liberdade, limites, ética, democracia, diversidade cultural e liderança.

Nessa direção, entende-se que os professores pedagogos buscaram pelo domínio dos conhecimentos da ciência pedagógica, oferecer subsídios em apoio ao trabalho dos professores, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Sobretudo, como agentes culturais contribuíram com os professores estabelecendo em suas atividades de formação continuada, as mediações necessárias que agregassem os processos sociais e culturais da sociedade mais ampla aos processos de ensino da escola pública atual.

Como síntese dos instrumentos da pesquisa, no tocante as possibilidades ou novas dimensões para a realização do trabalho mediador dos pedagogos, que sendo autores de práticas mediadoras, sinalizam o avanço na superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem, recorre-se às teorizações de Giroux (1997), para identificar as contribuições e possibilidades ao estabelecimento dos processos *mediadores*.

O autor destaca a culpabilidade de que a atual crise na educação tem a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação, que é uma precondição teórica necessária para que efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual.

Assim, interpela aos professores que retomem sua condição de intelectuais da educação e que compreendam a história como possibilidade. Entende-se como Pedagogia da possibilidade, a linguagem do que “é realmente possível, pois se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma forma ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito” (GIROUX, 1997, p.19).

De fato, as escolas para além de reprodutoras de ideias dominantes, podem desenvolver práticas esclarecedoras, compreensivas e alternativas. Para Giroux

(1986), centralizar a relação da cultura da prática da escola e as instâncias explícitas e implícitas do currículo, aliadas às experiências de vida contraditórias, torna-se fundamental. Pensar a cultura escolar, que está sendo imposta como algo que serve a interesses, consiste em desvelar quais são e a quem interessam, como se instauram e se mantêm. Estas atitudes exigem da escola e de seus profissionais, uma compreensão também de natureza política.

Os intelectuais transformadores para o autor, “assumem com seriedade a primazia da ética e da política, em seu envolvimento crítico com os estudantes, administradores, e a comunidade circundante. Eles trabalham incansavelmente dedicados à promoção da democracia e melhoria da qualidade da vida humana”.

Destarte, ao analisar-se os condicionantes, concepções e atitudes dos professores pedagogos colaboradores, configura-se através dos conhecimentos e saberes evidenciados pela pesquisa, que podem ser categorizados como intelectuais da educação, já que para Giroux (1997, p.19), “destina-se à promoção do desenvolvimento da aprendizagem prática com intenção emancipadora”, toda ação realizada por professores intelectuais.

Sabe-se, que os estudos de Giroux (1986, 1997, 2003, 2010) revelaram a necessidade do diálogo a ser ampliado, para considerar a pluralidade cultural encontrada nos sujeitos da escola. Deste modo, a importância de revisar teorias e confrontá-las, permite a constituição de possibilidades para enfrentar os problemas gerados nesse contexto.

Credita-se ao espaço do currículo da escola, as ações previstas em sua teoria como possibilidades. Deste modo, imbuídos da complexidade do conhecimento pedagógico, os intelectuais são mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas (GIROUX, 1997, p.186).

As atitudes e concepções, se transpostas ao Projeto Político Pedagógico, aos saberes e conhecimentos que compõem a cultura cotidiana da escola, tem-se na proposta curricular ações pensadas, portanto, ações coletivas intencionalmente elaboradas para transformação.

Do entendimento da ciência pedagógica, portanto, decorre uma dimensão profissional de análise e reflexão mais ampla sobre sua função, em face aos contextos em que a escola se insere, e às necessidades reais para a proposição de medidas para a educação e qualidade.

Contudo, há uma nova dimensão que decorre não só do domínio da ciência pedagógica, mas a ultrapassa, ao desenvolver a capacidade de analisar e compreender as mudanças necessárias à sua atuação profissional, diante das novas necessidades da escolarização.

Sobre essa atuação, a compreensão da função social e cultural da escola pública contemporânea, leva o professor pedagogo à necessidade da reconfiguração dos conhecimentos e saberes do cotidiano escolar, bem como a desenvolver práticas e estratégias de ensino e formação dos estudantes, a partir de uma compreensão social e cultural mais ampla, que ultrapassa os processos de mediação, levando a agregar e/ou catalisar novos conhecimentos e processos culturais gerados no contexto atual (uso das tecnologias, de novos temas, novas linguagens midiáticas, etc..), que requerem inclusive a atitude de pesquisa constante. Disso, entende-se:

- A necessidade de leitura e interpretação frente aos referenciais teóricos das condições contemporâneas de existência;
- Análise dos sujeitos escolares para quais se destina a educação escolar;
- Percepção das nuances e melindres derivados das novas formas de ser e viver e, portanto, relacionar-se na instituição escolar;
- Apropriação e inserção de recursos tecnológicos, midiáticos no espaço escolar, pois que já constituem o cotidiano dos sujeitos presentes na escola;

Portanto, demanda a atuação do professor pedagogo, **processos mediadores que ultrapassam** a ação - síntese de conhecimentos adquiridos pelo domínio teórico metodológico com base na ciência pedagógica e nos saberes do cotidiano escolar, pois comportam outros conhecimentos que estão relacionados ao contexto social mais amplo e se orientam pela produção científica e tecnológica, gerando novos conhecimentos e domínios, assim como novas estratégias aos processos de ensino - aprendizagem.

Desse modo, destaca-se como nova dimensão da atuação mediadora do professor pedagogo a capacidade de reelaborar a educação escolar frente aos desafios da contemporaneidade e que pode efetivar-se através da sua ação articuladora da totalidade que se traduz no trabalho organizado coletivamente (PPP);

Cumprir dizer que responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem, organizar o trabalho para esta realização, dialogar como os profissionais sobre as mudanças necessárias à construção de novos saberes e incorporar saberes

cotidianos, são condições indispensáveis aos profissionais pedagogos que empreendem os processos mediadores na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior dilema posto à escola, situa-se entre a superação das dificuldades que impedem a apropriação dos conhecimentos básicos por todos os alunos que a frequentam e as demandas geradas pelas mudanças culturais em todas as áreas da vida humana contemporânea, com impacto no ensino e na formação dos estudantes. Esta pesquisa foi desenvolvida na busca de elementos fundamentais para o redirecionamento dos processos de ensino e aprendizagem e de suas intervenções educativas, almejando um projeto de formação humana, social, cultural, o qual demanda a atuação de professores pedagogos pautados pelas convicções de uma escola realmente democrática, situada no tempo presente.

O caminho da investigação partiu da ideia de que todos os colaboradores da pesquisa, conheciam sua função mediadora no espaço escolar, o que levou a investigar aqueles que se destacavam por suas práticas *bem-sucedidas*. Entretanto, ao encaminhar a pesquisa, pôde-se verificar na atuação e práticas *mediadoras* dos profissionais selecionados, que muitos outros aspectos eram ressaltados e situados por eles e suas compreensões por esta razão, foram preponderantes para a constituição e análise do problema formulado nesta dissertação.

O problema e objeto deste trabalho traduziu-se em analisar em que consistiam os processos de *mediação* que os professores pedagogos desenvolviam nas escolas estaduais do Paraná e, se propiciavam as compreensões e conhecimentos necessários à docência na escola contemporânea, influenciando ou redimensionando sua atuação profissional.

Através das práticas *bem-sucedidas* dos professores pedagogos que colaboraram na pesquisa, foram revelados processos de *mediação* entre os domínios relativos a conhecimentos, valores, crenças, conflitos e comportamentos que dizem respeito à especificidade do ensino e formação humana emergente, a ser tratada na educação escolar, reconfigurando as dimensões da prática do professor pedagogo e dos professores com os quais atuam.

Ainda que, para aproximar-se das práticas *mediadoras* tenha sido necessário trabalhar contextos, conceitos e concepções, esse percurso movimentou-se na indissociabilidade entre a teoria e a prática. A opção por critérios para a seleção dos professores pedagogos tais como: *o conhecimento da ciência pedagógica, a compreensão da função social e cultural da escola pública contemporânea e os*

saberes do cotidiano escolar, considerou a gama de conhecimentos, exigências e domínios que se reportaram ao professor pedagogo, com relação ao trabalho *mediador* com os professores na escola atual.

A pesquisa voltou-se à formação continuada em serviço, pois os processos *mediadores* revelados, ocorreram no espaço-tempo das escolas de trabalho, traduzindo-se nesta atividade pedagógica e formativa, realizada no campo da formação e prática dos professores. Com isso, pretendeu-se evidenciar momentos de estudo coletivos que os professores pedagogos colaboradores organizaram e desenvolveram para oportunizar tal formação. Esta formação relaciona-se, além das questões da aprendizagem dos alunos na escolarização, às mudanças requeridas pelo contexto contemporâneo, diante da diversidade cultural e dos processos tecnológicos e da cultura das mídias digitais.

Partindo dos estudos sobre a função social da escola e suas implicações diante dos processos culturais contemporâneos, pretendeu-se estabelecer um diálogo entre as prerrogativas do contexto escolar e os condicionantes socioculturais traçados historicamente. Assim, buscou-se no desenrolar de toda investigação, ter sempre como campo recorrente de estudo e busca de elementos para a análise da pesquisa, as configurações dos processos culturais da pós-modernidade, tratando-as como contextualizações para situar e identificar as novas dimensões do trabalho do professor pedagogo, junto aos professores.

Observou-se no grupo selecionado, em suas práticas *bem-sucedidas*, as implicações diante dos processos culturais contemporâneos, o que possibilitou estabelecer um diálogo entre as prerrogativas do processo de escolarização no qual o currículo escolar se desenvolve em articulação aos condicionantes históricos e socioculturais.

Na função da escola pública, considerando os desafios da contemporaneidade, foi possível identificar através dessa pesquisa, para a compreensão sobre os novos processos culturais da sociedade, relativos aos avanços tecnológicos e científicos, a disposição de discutir a transmissão de conteúdos ditada pela modernidade. Contemplar as mudanças sociais e culturais que reconfiguram as necessidades postas à escolarização e mesmo as funções de seus profissionais centrais, descortina novas possibilidades e dimensões ao trabalho profissional dos professores pedagogos em relação aos docentes.

À medida que se constata novas formas de ser, estar e conhecer na sociedade, em virtude dos avanços das ciências e tecnologias, novos questionamentos surgem em relação à função da escola como responsável pela transmissão de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, quando assume atribuições e posições, nem sempre condizentes com a realidade social e cultural que a cerca.

A compreensão da função social e cultural da escola, resultante das análises desse novo contexto e ao considerar o sujeito que frequenta a escola pública, revelou-se a complexidade do mundo das relações e da própria escolarização, exigindo de todos profissionais, conhecimentos, saberes e recursos didáticos diferenciados.

Nesse sentido, constatou-se na pesquisa que os valores socioculturais são complexos, as relações humanas se diluem como a água e a humanidade não é mais capaz de deter este processo. A vida tornou-se flexível, vivida em condições de incerteza constante. O ser humano, foi convertido em consumidor e, no mundo da espetacularização das mídias, vive como sujeito da cultura do consumismo, na qual tudo é descartável, efêmero, instável.

Para a produção cultural escolar, estão postas as contradições da sociedade contemporânea globalizada, que constituem espaço de problematizações, de contestações e de busca de caminhos pedagógicos mais próximos aos interesses e necessidades dos estudantes. Neste sentido, conclui-se que as mudanças se referem à expressão maior da função escolar e da cultura que é produzida na escola, a qual demanda a retomada do currículo como o cerne da função social e cultural escolar.

A função social da escola no mundo contemporâneo, pressupõe, diante de tantos desafios, selecionar os elementos da cultura e dos conhecimentos a serem trabalhados ultrapassando a exigência da transmissão dos conteúdos científicos, tidos como patrimônio cultural. A seleção desses conteúdos prioriza alguns elementos culturais em detrimento de outros, de acordo com interesses sociais, políticos e econômicos, revelando, uma exigência que se dá em função das novas necessidades da escola.

O currículo deve abrigar o movimento ideológico e pedagógico em todas as suas dimensões, para não enfatizar apenas uma preocupação unilateral que tende à reprodução cultural. Neste sentido, a preocupação que o preparo de profissionais pedagogos impõe como já se situou, precisa levar à abertura para o diálogo com as concepções da pós-modernidade.

Na compreensão daquilo que cabe à sua atuação profissional, os professores pedagogos colaboradores demonstraram em seus relatos e práticas mediadoras, a necessidade da apropriação e reelaboração incessante dos elementos constitutivos da Pedagogia como ciência, abrangendo os aspectos aqui mencionados, de compreensão da função social da escola na atualidade até os saberes correlatos e científicos que possibilitam pensá-la.

Sentem-se responsáveis pelo domínio didático pedagógico dos professores e nesta perspectiva, constataram a necessidade de trabalho com temas emergentes, como assuntos presentes no trabalho cotidiano com o currículo escolar, que os impele a buscar condições de formação continuada e estudos para o tratamento desse processo na escolarização.

Além disso, a busca por compreensões relativas aos processos de mediação, pressupôs aprofundar o entendimento sobre o trabalho docente, relacionado ao conhecimento necessários aos planejamentos e às formas de ensino para as apropriações dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, referem-se à atuação docente como essencial para a construção e apropriação de conhecimentos científicos pelos alunos.

É válido destacar que a pesquisa, embora cumpra a função de sinalizar avanços e possibilidades do trabalho desempenhado pelo professor pedagogo, indicou, já nos primeiros resultados, os *limites* do trabalho pedagógico, arrolados pelos profissionais colaboradores da primeira fase de entrevistas, como a falta de tempo para orientar professores, a profusão de atividades que os levam a fazer de tudo um pouco (verificação de uniforme, entrada e saída de alunos, indisciplina, ligações para pais, etc).

Com relação ao trabalho burocrático a desempenhar nas escolas, o grupo participante referiu-se à intensificação da função do pedagogo e dos professores, pela produção de documentos para a mantenedora, organização e preenchimento de livros de registros, anotações em cadernos de perfis e atas quando das advertências aos docentes, e em função do descumprimento das regras da escola.

Na organização do tempo espaço escolar, os professores pedagogos referiram-se à fiscalização da reposição de aulas, incluindo a atividades de acompanhar e até, ministrar aulas diante das faltas de professores, incluindo ainda o atendimento aos problemas de comportamento do aluno.

Diante dessas constatações, é importante destacar que toda ação pedagógica depende das condições materiais da escola. Assim, “quanto mais adversas as condições de trabalho dos professores e as condições de vida dos alunos, mais conflituosa será a atuação do pedagogo” (PINTO, 2011, p.131).

Adentrar as questões que são inerentes à função do pedagogo e aquelas que levam a reconfigurá-la, constitui uma tarefa que se complexifica, pois sabe-se que na história, sua função ligada à sua profissionalidade, sempre foi marcada pelo mal-estar das suas posições iniciais de fiscalização e, também das indefinições sobre seus estatutos teórico-práticos, decorrentes das ambiguidades da constituição histórica dos cursos de formação.

Nesse sentido, a ideia central não se refere à volta às críticas da função dos pedagogos, mas de, para além dos impedimentos, obstáculos e dificuldades da constituição desse profissional, buscar no estudo e na pesquisa, demarcar as possibilidades de atuação, que possam avançar para as compreensões sobre a ciência pedagógica, e com relação aos domínios necessários às necessidades da escola atual, que tem como especificidade “um objeto de estudo que é produzido na prática, pela prática e voltado para a prática” (PINTO, 2011, p.27).

Como prática *mediadora* foram definidas as ações e/ou as atividades intencionais que demandam o domínio de procedimentos que envolvem a totalidade das atividades da educação escolar, expressas nas práticas pedagógicas escolares.

Em síntese, se o trabalho do pedagogo se constitui na *mediação*, cabe a ele subsidiar as atividades docentes e discentes para a qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação humana. E, estabelecer as relações entre os profissionais da escola nestas atividades, pressupõe considerá-las a partir da *cultura escolar e da escola*. Nesse sentido, os processos *mediadores* revelados pelos professores pedagogos colaboradores apontaram para as dimensões e características destacadas pelos profissionais.

O trabalho *mediador* do professor pedagogo, como articulador do trabalho pedagógico na sua forma coletiva, imbuído de saberes da experiência e da educação como seu objeto de estudo, passou a auxiliar os docentes a ampliar sua própria atuação e práticas. Nesta perspectiva, possibilitou que a intencionalidade determine aonde se quer chegar e, que essa ação pedagógica possa se concretizar e ser valorizada no âmbito dos processos culturais da escola.

Para o apoio à condução da docência, cabe aos professores pedagogos o domínio cada vez maior sobre as possibilidades *mediadoras* do seu trabalho pedagógico e de organização gestora, sempre em interlocução com os professores, para o diagnóstico sobre dificuldades e interesses dos diversos níveis dos alunos e grupos de alunos, conferindo-lhes a qualidade necessária para a consecução da função social e democrática da escola pública.

Nesse sentido, os professores pedagogos colaboradores declararam que são responsáveis por organizar o trabalho pedagógico de maneira que os desafios sejam enfrentados e conduzidos a possibilidades de avanços, seja na melhoria das relações humanas, seja assegurando a igualdade de direitos à busca de condições ao ensino de qualidade.

Movidos por concepções da educação implementadas pela Secretaria de educação do estado do Paraná (SEED), os professores pedagogos mostraram acreditar na contribuição da escola e de seus profissionais para a transformação social e sentem-se comprometidos politicamente com esta proposta. Entendem que a função social da escola implica em acreditar na responsabilidade do protagonismo dos docentes, com relação à apropriação do conhecimento científico pelos alunos.

Esta preocupação está relacionada à formação humana, aos processos culturais, às formas de contribuir para propiciar aos professores a formação integral dos alunos. Tais responsabilidades não se dissociam do reconhecimento de que a sociedade passou por transformações significativas e que há mudanças a serem feitas com relação às formas de ensinar os alunos, de formar suas identidades e valores, para a busca de autonomia e emancipação. Acreditam que a *mediação* se dá em função do processo ensino-aprendizagem e observou-se a evidência da necessidade do envolvimento deste processo com a comunidade escolar.

Os professores pedagogos referiram-se à transformação social através da emancipação e da formação humana, como pressupostos que têm adotado para suas práticas. Conscientes dos condicionantes da cultura da escola e considerando os novos processos culturais que permeiam os sujeitos da escola contemporânea, entendem que há mudanças a promover na busca de relações mais próximas aos docentes, dos quais depende o trabalho pedagógico, alertando que estas relações devem ser pautadas no profissionalismo.

Mostraram acreditar que têm uma função social na escola do mundo atual, a qual é realizada quando trabalham de forma a comprometer-se com “o outro”, seus

alunos, seus pares, a comunidade escolar. De fato, os fatores geradores dessas práticas, implicam não somente nas convergências das características desses profissionais, como também nas formas peculiares como realizam sua função entre as dificuldades e as possibilidades que se expressam no cotidiano escolar.

Da problemática educativa na sua totalidade, ao conhecimento escolar compromissado e que contribui com a transformação da realidade social, entende-se a atuação do professor pedagogo como exercício profissional que leva às aquisições do conhecimento pedagógico sob novas perspectivas. Cumpre dizer que, responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem, organizar o trabalho para esta realização, dialogar como os profissionais sobre as mudanças necessárias à construção de novos saberes e incorporar saberes cotidianos, são condições indispensáveis aos profissionais pedagogos que empreendem os processos *mediadores* na escola.

Outro fator de importante compreensão, surgiu a partir da articulação do trabalho pedagógico na condução pelo professor pedagogo da elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico. Dentre as escolas pesquisadas, ainda que se constate suas fragilidades, as comunidades escolares mostraram que têm clara a função do documento, de sua construção e reelaboração de forma participativa, para o fundamento e implantação processual da sua existência.

Para além dessa pesquisa, destaca-se o entendimento de que, aliados aos aspectos, dimensões e concepções revelados pelos pedagogos colaboradores, há condições que favorecem o desenvolvimento de processos mediadores, tais como:

- O apoio da direção escolar no trabalho coletivo estabelecido, oportunizando o entendimento da função social da escola e o comprometimento político com a comunidade;
- O trabalho alicerçado na compreensão da formação humana realizado pelos profissionais da escola e que diz respeito, em especial, aos professores que atuam em favor da efetivação do Projeto Político Pedagógico, compreendendo que sua função, se concretiza a partir de autonomia relativa;
- A qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar, que demandam respeito, interlocução, diálogo, ética e profissionalidade, evitando melindres e/ou atuações subjetivas desconsiderando o coletivo;

- A capacidade de articulação da secretaria escolar, entendendo que trabalha essencialmente para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize e não apenas como o departamento burocrático da escola;
- A visão do coletivo sobre as dificuldades enfrentadas no processo da escolarização, e também, das possibilidades do avanço ou melhoria das condições do ensino e da aprendizagem.

Na condição de fenômeno educativo, e por isso, movimento incessante e inacabado da humanidade, há que se considerar que sempre haverá tensões, conflitos, impedimentos e coerções. Mas, nas lacunas da atuação autônoma relativa, constatou-se que nas disposições do grupo de colaboradores, em suas práticas, concebem a construção de uma escola pública de qualidade que diz respeito à aproximação do conhecimento científico e encaminhamentos pedagógicos de cada professor, à realidade sociocultural, expressa pelo aluno que está presente nos bancos escolares.

Neste procedimento, manifestou-se uma dimensão central, relacionada à ciência pedagógica, da qual derivam as necessidades da *mediação* entre os conhecimentos e saberes docentes, constituídos na formação inicial e na experiência no magistério, aos conhecimentos pedagógicos a serem ensinados a partir de novos aportes e domínios para a escolarização diante da sociedade contemporânea.

A atuação do professor pedagogo expressou na pesquisa, a demanda obrigatória relativa ao domínio da ciência pedagógica. Este domínio, de caráter epistemológico, é de certa forma a mola propulsora de todos os outros aspectos que norteiam a atuação desse profissional. Diz respeito à compreensão de que, para ensinar é fundamental conhecer os meandros da pedagogia, como prática social e pedagógica, para constantemente, reconhecer, constatar e intervir metodologicamente na relação de ensino e aprendizagem.

De forma insistente, os colaboradores da pesquisa demonstraram preocupações com as novas necessidades e interesses relativos aos estudantes da escola atual, decorrentes dos processos tecnológicos e da cultura digital. A necessidade desses conhecimentos relacionados às novas formas de atuação e *mediação* dos professores pedagogos, apontou para uma dimensão que requer conhecimentos, estudos e pesquisas sobre os significados da era tecnológica para o ensino e formação dos estudantes da escola pública atual.

Assim, resgatando os critérios que puderam definir os elementos para a compreensão e seleção dos processos *mediadores*, identificados no âmbito das práticas *bem-sucedidas*, os quais foram categorizados como: *O conhecimento da ciência pedagógica*, a compreensão *da função social e cultural da escola pública contemporânea* e *os saberes do cotidiano escolar*. Pode-se concluir que o domínio da *ciência pedagógica*, como já foi mencionado, norteia a atuação do professor pedagogo. Diz respeito à compreensão de que, para ensinar é fundamental conhecer a complexidade da Pedagogia, como prática social e cultural, para constantemente, reconhecer, constatar e intervir metodologicamente na relação de ensino e da aprendizagem.

Entende-se para a atuação do professor pedagogo, que o conhecimento da pedagogia como ciência, deve remetê-lo à capacidade de compreensão da função social da profissão em sua totalidade. Deriva-se desse conhecimento:

- Saber-se agente educativo das camadas populares, compreendendo toda a problemática de classes e exploração do homem;
- Compreender as relações de poder que se estabelecem entre os contextos sociais que se inserem (contexto histórico sociocultural amplo, contexto institucional, escolar e subjetivo);
- Apropriar-se das concepções, teorias, metodologias e aportes para subsidiar o trabalho pedagógico escolar;
- Relacionar conhecimentos científicos e saberes escolares, aproximando-os e diferenciando-os quando necessário;
- Articular e possibilitar o trabalho coletivo na escola, tendo como documento norteador o PPP.

Do entendimento da ciência pedagógica, portanto, decorre uma dimensão profissional de análise e reflexão mais ampla sobre sua função, em face aos contextos em que a escola se insere, e às necessidades reais para a proposição de medidas para a educação e qualidade. Delineou-se a partir desta perspectiva, uma *nova dimensão*, a qual se refere ao desenvolvimento da capacidade de analisar e compreender as mudanças necessárias à atuação profissional do pedagogo, diante das novas necessidades da escolarização.

Sobre essa atuação, a compreensão da função social e cultural da escola pública contemporânea, conduz o professor pedagogo à necessidade da reconfiguração dos conhecimentos e saberes do cotidiano escolar, bem como a

desenvolver práticas e estratégias de ensino e formação dos estudantes, a partir de uma compreensão social e cultural mais ampla, que transcende os processos de *mediação*. Neste sentido, conduz o professor a agregar e/ou catalisar novos conhecimentos e processos culturais gerados no contexto atual (uso das tecnologias, de novos temas, novas linguagens midiáticas, etc..), requerendo inclusive uma atitude de pesquisa constante. Para essa visão e atuação agregadora e dialógica, são requisitadas algumas condições preponderantes na formação do professor pedagogo:

- A necessidade de leitura e interpretação diante dos referenciais teóricos e práticos para as condições contemporâneas de existência;
- A análise dos sujeitos escolares aos quais se destina a educação escolar;
- A percepção da diversidade cultural, que expressa nuances e diferenças e singularidades derivadas das novas formas de conhecer, ser e viver e, portanto, relacionar-se na instituição escolar;
- A apropriação crítica dos recursos tecnológicos e da cultura das mídias digitais, e doutras mídias no espaço escolar, uma vez que já constituem o cotidiano dos sujeitos na escola pública.

Portanto, demanda-se à atuação do professor pedagogo, atuação a partir de processos mediadores que ultrapassem a ação (síntese de conhecimentos adquiridos pelo domínio teórico metodológico com base na ciência pedagógica e nos saberes do cotidiano escolar). Essas demandas comportam novos conhecimentos relacionados ao contexto social mais amplo, gerando novos domínios, assim como, estratégias próprias para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, destaca-se como **nova dimensão da atuação mediadora** do professor pedagogo, a capacidade de reelaborar a educação escolar frente aos desafios da contemporaneidade e que pode efetivar-se através da sua ação articuladora da totalidade, que se traduz no trabalho do PPP, a ser organizado coletivamente.

A atenção aos processos culturais que os profissionais da escola produzem e que precisam ser valorizados, mostrou que esta é uma dimensão da atuação *mediadora* na qual as atitudes voltam-se ao diálogo, à interlocução e à liberdade de expressão dos sujeitos. Finalmente, o que Giroux (1993) denomina de **campo de negociações**, deve emergir, para que o professor pedagogo contribua com o avanço das discussões e mudanças necessárias à escola pública atual.

Nesse sentido, sugere-se, como possibilidade a partir da pesquisa que o amparo ao professor pedagogo que realiza o processo *mediador* na escola, venha não só no entendimento das questões pontuadas, mas que também, sejam ofertados cursos e/ou atividades de formação que compreendam a ciência pedagógica aliada às outras ciências afins (filosofia, sociologia, antropologia, tecnologias entre outras), que para além dos temas que precisam ser debatidos e trabalhados na escola, possam subsidiar com maior profundidade as experiências e iniciativas dos professores pedagogos.

Considerando as mudanças anunciadas pelas propostas curriculares oficiais, a serem analisadas a partir dos processos da cultura produzida pela escola e seus profissionais, constatou-se que, concomitantemente à pesquisa e ao estudo sobre o sistema curricular e suas inovações, é fundamental o estabelecimento de relações que se diferenciem daquelas que até agora têm permeado o âmbito da escola. A busca é de maior compreensão sobre a realidade em que a escola pública atual se insere, para que o professor pedagogo assuma um papel decisivo e colaborador no processo da escolarização.

A consciência destas necessidades diz respeito ao professor pedagogo, que como intelectual, na acepção de Giroux (1997) e de líder articulador da realização do trabalho pedagógico na escola, o qual necessita saber mais, precisa atualizar-se, precisa compreender e dominar os condicionantes da educação na sua totalidade.

Com isso, não se quer atribuir ao professor pedagogo a “salvação” da escola, pois de fato, existem muitos aspectos de ordem macro e microsocial que determinam as condições enfrentadas no contexto escolar, no entanto, é preciso saber e divulgar que a função social do professor pedagogo, com base na ciência pedagógica, traduz os conhecimentos e saberes escolares, pela capacidade de sintetizá-los em processos *mediadores*, que podem contribuir efetivamente para a educação escolar pública contemporânea de qualidade, a qual tanto se almeja.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos (Excursos I e II), Frankfurt, 1969.

ALMEIDA, M. I. **Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores**. O profissionalismo docente. 1º Cap. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP. São Paulo, 1999.

ARANHA, M. **Filosofia da educação**. 2ªed.Sao Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Crislane B. **Planejamento docente na aula de história**: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 18092705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em:<<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 23.04.2015

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG,1998, 2013.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do Paraná**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Volume 1, Número Especial de lançamento, outubro de 2009

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber livro, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **“44 cartas do mundo líquido moderno”**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto, Porto Editora. 1996

BRECKENFELD, Eleane Jean Negrão. ROMANOWSKI. **O pedagogo escolar: limites e possibilidades de sua profissionalidade no sistema de ensino público estadual do Paraná**. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE), 8 ed, 2008. Curitiba. Anais eletrônicos. PUC, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/406_476.pdf> Acesso em: 20 dez. 2015.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=45>>Acesso em 20 de julho de 2014

BRASIL. **Lei complementar nº.103/2004** que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, artigo 4º, inciso 5º do capítulo III. Disponível

em:<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745> >Acesso em 13 mar. 2014

BUENO.J.G.S. **Função social a escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, nº 17, Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

BUZATTO, Odete R. **Análise da formação dos/as professores/as diante da diversidade cultural na escola básica**: Novas dimensões do trabalho do/as pedagogo/as. Curitiba: UFPR, 2015. 157 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CARVALHO, Renato Gil Gomes **“Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria”** in Revista Iberoamericana de Educación

(ISSN: 1681-5653), p. 1-9, 2006. Disponível em

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> > Acesso em 12 out. 2015

CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: _____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica** – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação, ed. Rev. e ampliada. São Paulo, Cortez: 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**, São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL A. "A história das disciplinas acadêmicas: reflexões sobre um campo de pesquisa", História da Educação, n.º 38. Maio de 1988, p. 59-119. Trad. Português, "História das disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de Pesquisa". Porto Alegre: 1990

CARAZZAI, Estelita Hass. Folha on-line. **Greve no Paraná deve comprometer até as férias de 2016**, Curitiba, 09/06/2015.

CATANI, D.B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C.P. (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

COSTA, M. V. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. Educar, Editora UFPR: Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COSTA, M. V. **Depoimento para a edição especial, comemorativa ao centésimo número da revista educação**. ano 9, n. 100, agosto de 2005.

COSTA, Marisa V. Quem são, que querem? O que fazer com eles? Eis que chegam à escola as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio F.; ALVES, Maria Palmira C.; GARCIA, Regina L. **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara-SP: Junqueira e Marins, 2006.p. 93-109.

DOMINGUES, Isaneide. **O Horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente**. Dissertação – universidade de são Paulo. FE-USP. São PAULO, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese – universidade de são Paulo. FE-USP. São PAULO, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Raquel A. M.M. A cultura escolar como uma questão didática. LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FEY, A. F. **A linguagem na interação professor-aluno na era digital: Considerações teóricas**. Revista Tecnologias na Educação- ano 3- número 1- julho 2011.

FONSECA, A. F. e ALQUERÉS H. **Um novo olhar**. Revista Educação. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005** – UEL. Disponível em:<

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2015

GABARDO, C. V. e HAGEMEYER, R. C. C. **Formação do pedagogo no brasil e o processo de construção de Proposta curricular do curso de pedagogia na UFPR (1996-2011)**. Editora UFPR. EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Aula, 20, 2014, pp. 219-231

GIMENO SACRISTÁN J. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GIROUX, Henry. **Currículo oculto: Uma Redefinição**. In: GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 88-101.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de: LOPES, Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. "O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional", in **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**, Tomaz Tadeu da Silva, org., Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1993.

HAGEMEYER, R. C. C. **Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. 266 f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R. C. C. **Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Ed. UFPR, Curitiba, 2010.

HAGEMEYER, Regina C.C. **A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a escola básica**. (Palestra: XXI semana de ensino e pesquisa de educação na UFPR, Curitiba/Pr, 2008.

HAGEMEYER, R.C.C. **Jornal de políticas educacionais**, nº 4, UFPR, Curitiba, Julho–Dezembro, 2008, p. 30–40.

HAGEMEYER, Regina C.C. **Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 435-455, maio/ago. 2014.

HAGEMEYER, Regina C.C. **Práticas e culturas de pesquisa**. EDUPESQUISA em Revista, Ano 1, 2015.

HÉBERT, M. Lessard; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Artes Gráficas, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**. Investigação, formação e produção de conhecimento. Série Pesquisa, v.17. Brasília: 2008.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

JULIÁ, D. **A Cultura como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática; Goiânia: Alternativa, 2004.

LÔCCO, Leila A. **A supervisão educacional do Paraná: uma análise crítica**. 1987. 179 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, R.P. **Pedagogia e emancipação humana**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Maria R.C.; MACHADO, Vera L. de C. **A contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: Pesquisa e Crítica**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2005

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MAZZOTTI, A. & GEWANDSZNAJDER, F. (orgs). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson; 2. ed. 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital de concurso para pedagogos**. Nº 37/2004. 2004. Disponível em:

http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf> Acesso em 07 mar. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital de concurso para pedagogos**. Nº10/2007. 2007. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_102007_pedagogo.pdf> Acesso em 13 mar. 2014

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital de concurso para PSS Nº 76/2014**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital762014gspsssubstituido.pdf>.> Acesso em 13 mar. 2014

PARANÁ. Lei complementar 130 de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba 14 de Julho de 2010, nº 8262. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823>. Acesso em 15 jun. 2015

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº001/2015- SUED/SEED**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_seed.pdf > Acesso em 13 jul. 2015

PÉREZ GÓMEZ, A.I, **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARMED, 2001.

PINTO, Umberto A. **Pedagogia Escolar**. Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. **A didática e a docência em contexto**. IN: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – 16 ed. 2012. Campinas . Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo/acervo/docs/2788c.pdf> Acesso em 24 nov. 2015

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNIO, José C. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78. Apresentado na Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), proferida por Selma Garrido Pimenta em 21 de setembro de 2011, em Belo Horizonte.

PIMENTA, S. G.; LIBANÊO, J.C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. Cortez, São Paulo, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Identidade e saberes da docência**. In:

_____. (Org.). Saberes Pedagógicos e saberes docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Ivanise V.S e BASTOS, Carmen C.B.C. **A função do professor pedagogo no cotidiano da escola pública do paraná: uma compreensão possível?** .2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/849-2.pdf>

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender a nossa própria prática, **Educar em Revista**, nº 24, Ed. UFPR, 2004, p. 37-66.

RADVANSKEI, S.F. **A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação Continuada**, Dissertação de mestrado, UFPR, 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, *Elsie*. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-85). México: DIE, 1985 (mimeo).

ROCKWELL, *Elsie*. **La escuela cotidiana**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCKWELL, *Elsie*. EZPELETA, Justa. **A escola: Relato de um processo inacabado de construção**. In: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROVARI, Nelci A. Z., WALKER, Maristela R. **Formação de professores: pedagogia como ciência da educação**. IX ANPED SUL SEMINARIO DE PESQUISA em Educação da Região Sul 9 ed, 2012. Caxias do Sul. Anais eletrônicos. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_11_525-7284-1-PB.pdf> Acesso em 12.jan 2016.

SCHÄFFER, Margareth. **"Entre-lugares" da cultura: diversidade ou diferença?** Resenha Crítica. Revista Educação e Realidade, 1999. Jan-jun. p.161-167.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALLES, Fernando C. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidade Católica Dom Bosco, Brasil Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Madrid, 208 páginas. 2004.

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

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

SAVIANI, Nereide. **O saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, José L. **O que é cultura**. ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.

SANTOS, Lucíola de C.P. e MOREIRA, Antônio F. **Currículo: Questões de seleção e de organização do conhecimento**, Revista Série Ideias, São Paulo, 1995.

SANTOS, Adriana R.J. **A mulher no magistério: uma reconstrução histórica sobre a formação docente**.2010. Trabalho apresentado a VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Londrina -Pr, 2010.

SILVA, Leandro N. **As contradições entre a escola analógica e a sociedade digital**. In: ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. Disponível em [.http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT16-2827--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT16-2827--Int.pdf)>Acesso em 23 mai 2015.

SILVA, Carmen S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, S. G. org . 3 ed. Cortez, São Paulo, 2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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.

SILVEIRA, Lisiane F. **Práticas docentes e cultura digital: redimensionamentos de processos pedagógicos na escola contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2014. 166 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2014.

TAQUES, M. F. CARVALHO, P. H. S. BONI, A. C. FANK, E. LEUTZ, M. A. **O papel do pedagogo na gestão: Possibilidades de mediação do currículo**. In: Organização do trabalho pedagógico / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED/Pr, 2008.

TEIXEIRA, M.M.S. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Loyola, 1985.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: CORTEZ, 1986.

TONET, Ivo **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Leila Cândido B. **O papel do pedagogo na escola pública**: entre o legal e o real. UEL: Ibaíti, 2008.

UFPR, **Proposta de reformulação curricular para o Curso de pedagogia**. Universidade Federal Do Paraná. - UFPR. Setor De Educação, Curso De Pedagogia, Curitiba, 2008. Coordenadora Valéria Lüders.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VINÃO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Educação no Brasil**: história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação, (org) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 207-236.

APÊNDICES

Apêndice 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA - PROFESSOR PEDAGOGO

Nome: _____ Idade: _____
Escola: _____ Modalidade que atua: _____
Formação: _____ Pós: _____
Tempo de serviço como Pedagogo: _____ Professor: _____ Outro: _____

GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA: () SIM () NÃO

Por que escolheu/decidiu ser pedagogo?

Levando em consideração o **professor pedagogo necessário à escola básica para a sociedade contemporânea e à atuação dos professores no seu âmbito, responder às questões:**

Eixo 1

Em sua opinião, qual é a **função** social da escola na sociedade contemporânea?

Cite de três a cinco atividades que você geralmente realiza no dia a dia;

Dentre todas as atividades desempenhadas por você como Pedagogo (a), quais aquelas que você entende como fundamentais para o cumprimento da função da escola atual?

Descreva uma (ou uma sequência de atividades) que você desempenha na escola que acredita que repercute na melhoria do ensino-aprendizagem;

Como articula sua função junto à comunidade escolar? Cite exemplos de ações que considere coerente com seu trabalho;

Descreva de forma breve a atividade que você realiza ou gostaria de realizar que te faz sentir-se pedagoga, ainda que esporadicamente. (se já foi contemplada nas respostas anteriores, desconsidere)

Eixo 2

Qual a função dos professores na escola de hoje?

Como vê as atribuições do pedagogo em relação aos professores? Como classifica a sua relação com os professores? Justifique

Considerando o tempo dispendido em suas atividades (essencialmente pedagógicas), **quando** e como orienta ou conversa com os professores? A partir do que ou com que objetivo?

Nas atividades desempenhadas com os professores, *em função do trabalho curricular** na escola, você acredita que contribuem para a qualidade da aprendizagem e da formação dos alunos? Como?

Eixo 3

Tem participado de cursos de formação continuada ou outros que contribuam para sua formação e atuação? Quais?

Você considera que o Pedagogo precisa de conhecimentos específicos da sua área? Ou novos conhecimentos para os enfrentamentos da escola no contexto contemporâneo? Quais?

Gostaria de acrescentar algum comentário que considera relevante para sua função?

*Pode referir-se ao entendimento sobre a Proposta curricular ou PPP da escola, se há participação do professor e se fazem uma relação com as atividades de sala de aula.

Apêndice 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA - PROFESSOR PEDAGOGO

Nome: _____ Idade: _____
Escola: _____ Modalidade que atua: _____
Formação: _____ Pós: _____
Tempo de serviço como Pedagogo: _____ Professor: _____ Outro: _____

GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA: () SIM () NÃO

Por que escolheu/decidiu ser pedagogo?

Levando em consideração o **professor pedagogo necessário à escola básica para a sociedade contemporânea e à atuação dos professores no seu âmbito, responder às questões:**

- Em sua opinião, qual é a função social da escola na sociedade contemporânea?
- Dentre todas as atividades desempenhadas por você como Pedagogo (a), quais aquelas que você entende como fundamentais para a função da escola atual?
- Você considera que o Pedagogo precisa de conhecimentos específicos da sua área? Ou novos conhecimentos para os enfrentamentos da escola no contexto contemporâneo?
- Cite de três a cinco atividades que você geralmente realiza no dia a dia:
- Qual o papel dos professores na escola de hoje?
- Como vê o papel do pedagogo em relação aos professores? Como classifica a sua relação com os professores? Justifique
- Considerando o tempo dispendido em suas atividades (essencialmente pedagógicas), **quando** e como orienta ou conversa com os professores? A partir do que ou com que objetivo?
- Nas atividades desempenhadas com os professores, *em função do trabalho curricular**na escola, você acredita que contribuem para a qualidade da aprendizagem e da formação dos alunos? Como?
- No que diz respeito às *orientações dadas aos professores* para suas aulas em relação a aspectos didáticos - pedagógicos e outros aspectos da escolarização, solicitadas pelo docente, você consegue responder e atendê-lo satisfatoriamente? Comente:
- Como é visto o aproveitamento do tempo da Hora Atividade pelos profissionais da escola?
- As reuniões pedagógicas são organizadas pelo pedagogo? Quais assuntos são tratados e de onde partem?

- Tem participado de cursos de formação continuada ou outros que contribuam para sua formação e atuação? Quais?
- Que cursos ou outras atividades considera que precisam ser realizados como formação para o professor pedagogo no momento atual?
- Descreva de forma breve a atividade que você realiza que te faz sentir-se pedagoga, ainda que esporadicamente.

Gostaria de acrescentar algum comentário que considera relevante para sua função?

***Pode referir-se ao entendimento sobre a Proposta curricular ou PPP da escola, se há participação do professor e se fazem uma relação com as atividades de sala de aula.**

Apêndice 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA - PROFESSOR PEDAGOGO

Nome: _____ Idade: _____
Escola _____ Modalidade que atua: _____
Formação: _____ Pós: _____
Tempo de serviço como Pedagogo: _____ Professor: _____ Outro: _____

GOSTARIA DE SER IDENTIFICADO NA PESQUISA: () SIM () NÃO

Por que escolheu/decidiu ser pedagogo?

Levando em consideração o **professor pedagogo necessário à escola básica para a sociedade contemporânea e à atuação dos professores no seu âmbito, responder às questões:**

- Em sua opinião, qual a função social da escola na sociedade contemporânea? Dentre todas as atividades desempenhadas por você como Pedagogo (a), qual (is) aquela (s) que você entende como fundamental (is) para o cumprimento desta função, na escola contemporânea?
- Considerando o tempo dispendido em suas atividades (essencialmente pedagógicas), **quando** e como orienta ou conversa com os professores? A partir do que ou com que objetivo?
- Para você, como se dá o processo de **mediação** desenvolvido pelo pedagogo? Você desenvolve essa função mediadora com relação aos professores? Especifique situações em que promove mediações em seu trabalho.
- A partir das situações citadas, eleja uma (ou uma sequência de atividades) descrevendo o que desempenha na escola que acredita repercutir na melhoria do trabalho curricular, das práticas docentes ou nos processos de ensino e aprendizagem.
- Você considera que o Pedagogo precisa de conhecimentos específicos para sua área de atuação? Quais? Que conhecimento sugere para formação continuada ou em serviço, considerando a escola no contexto contemporâneo?
- Gostaria de acrescentar algum comentário que considera relevante como pedagogo (a) da escola pública contemporânea?

Participaria de um encontro de troca de experiências, com um grupo selecionado de pedagogos, como um momento privilegiado desta pesquisa? **Obrigada**

Professora Orientadora: Regina Cely C. Hagemeyer / UFPR. Sônia Cristina da Silva – Linha de Pesquisa Cultura, escola e ensino. Email: pedagogia.bilac@hotmail.com/ 9555-3580

Apêndice 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



Encontro – Grupo Dialogal

Ficha para apresentação da atividade

Nome:

Instituição/escola:

Atividade:

Objetivo da atividade:

Descrição da atividade (podem ser os slides para apresentação)

Por que considera uma atividade pedagógica?

Considerações/comentários

Anexos: (se houver)

Local: **Universidade Federal do Paraná**

Data e horário a ser realizado: ____/____/2015 as _____

Apêndice 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM



EDUCAÇÃO

<p>Encontro para conversas finais Prof. (a) Regina Cely Hagemeyer Mestranda/pedagoga: Sonia Cristina Pedagogos colaboradores: PP1, PP2, PP3, PP4, PP5</p>	
14:00 h	Breve apresentação – objetivo do encontro
14:20 h Cada professor pedagogo (a) terá 20 min para sua fala.	Apresentação das atividades pelos pedagogos: (PP1) (PP2) (PP3) (PP4 – representada pela pesquisadora) (PP5)
16:00 h	<p>Diálogo sobre as práticas</p> <p>Porque essas atividades (denominadas no desenvolvimento da pesquisa como PROCESSOS MEDIADORES) caracterizam uma boa atuação dos professores pedagogos?</p> <p>Na sua prática, considerada processo mediador, que concepções e conhecimentos são essenciais para sua atuação considerando os novos domínios do conhecimento e as necessidades do ensino e formação de valores na escola contemporânea?</p> <p>- Para o processo de mediação, qual a importância do relacionamento com os professores? Como tem estabelecido a interlocução nesse processo?</p> <p>-Acredita que sua trajetória profissional possa ter influenciado na sua boa atuação? Justificar por que e como.</p>

ANEXOS

Anexo 1

PP1

MATERIAL DIDÁTICO OAC – OBJETO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVO

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1053-2.pdf>

PP2

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA HORA ATIVIDADE DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA, CIÊNCIAS E GEOGRAFIA: Momento de formação continuada e reflexão acerca do currículo

<p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Promover a formação continuada em serviço de professores das disciplinas de Biologia, Ciências e Geografia, coordenada pelos pedagogos, na hora-atividade concentrada, no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba.</p>	<p style="text-align: center;">TRABALHO PEDAGÓGICO NO CEP</p>
<p style="text-align: center;">Hora-atividade e Legislação</p> <p>LDBEN 9394/96 - assegura aos professores no artigo 67, em seu inciso V, "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho".</p> <p>Decreto nº 3749 - 2002 - estabelece 10% (dez por cento) para hora atividade do professor.</p> <p>Lei 13.087/2002 - o percentual aumenta para 20% (vinte por cento), ocorrendo sua implantação em 2003.</p> <p>Lei 11.738/2008 - determina que 1/3 (um terço) da carga horária será utilizada para atividades de planejamento, avaliação e estudos na hora atividade.</p>	<p style="text-align: center;">Hora Atividade Concentrada</p> <p>A hora atividade deve configurar-se em duas dimensões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1ª - trabalho individual do professor, através da realização do planejamento das aulas e da elaboração e correção das avaliações dos alunos; 2ª - trabalho coletivo através da leitura, estudo e discussões sobre o processo pedagógico. <p><i>Esta segunda dimensão, da leitura e do estudo coletivo, deve ser mediada pelo pedagogo escolar, sendo este o profissional responsável pela organização da hora atividade.</i></p> <p><i>No Colégio Estadual do Paraná convencionou-se que semanalmente uma hora aula será de trabalho coletivo do pedagogo com os professores: Hora Atividade Concentrada.</i></p>

A metodologia do trabalho do pedagogo na hora atividade dos professores

O trabalho envolve pedagogos e professores de **Biologia, Ciências e Geografia** do Colégio Estadual do Paraná pauta-se num processo de ensino como prática reflexiva

Os movimentos da prática reflexiva têm como pano de fundo a autonomia do professor. A reflexão é entendida neste estudo de acordo com as ideias de



Zeichner (1993), onde a reflexão envolve o aluno/professor, a sua prática, o seu aluno e as condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa.

- A reflexão assume um papel democrático e emancipador e é entendida muito mais como prática social do que como ação independente.
- Espera-se alcançar estratégias de mudanças e transformação para melhorar a realidade, a partir da formação continuada dos professores na hora atividade concentrada.
- A grande questão que se coloca é a necessidade de produzir conhecimento.

METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA HAC

- Busca-se estabelecer e fortalecer o vínculo pedagógico entre pedagogos e professores, promovendo as discussões em torno de currículo e reflexões acerca dos problemas cotidianos.

1. Conversa com Coordenadores das disciplinas e definição das pautas (segunda ou terça-feira)
2. Reunião dos pedagogos junto aos coordenadores de disciplina e professores, nas quartas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde.

3. Registro em Ata das orientações, dos temas levantados e das decisões tomadas (quarta-feira).



4. Implementação e prática das decisões tomadas.

Evidencia-se o Currículo Vivo da escola.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

- Em novembro de 2014, os professores responderam a um pequeno questionário, com três questões, com o objetivo de avaliar os encontros da HAC.
- As questões se pautaram em saber o sentido atribuído pelo professor aos encontros da HAC, os pontos positivos e os pontos a melhorar.

ALGUNS APONTAMENTOS

SENTIDO DA HAC	PONTOS POSITIVOS	PONTOS A MELHORAR
----------------	------------------	-------------------

<p><i>E um momento de troca de informações sobre o Projeto Político Pedagógico e Planos Curriculares das séries, sendo muito positiva a apresentação realizada pelo pedagogo.</i></p> <p><i>Professor de Ciências</i></p>	<p><i>Os encontros são muito bons, com discussões e esclarecimentos profundos, concisos, úteis, sem rodeios e bem objetivos. As discussões sobre a Proposta Pedagógica Curricular foram ótimas.</i></p> <p><i>Professora de Geografia</i></p>	<p><i>Os encontros de hora atividade, enquanto repasse de informações são bons, mas para discutir as questões da escola como um todo tem de existir a maior aceitação de ideias lançadas e menos questões já prontas que não podem ser modificadas.</i></p> <p><i>Professor de Ciências</i></p>
	<p><i>Os encontros da Hora Atividade são muito úteis, produtivos e esclarecedores, sendo essência o papel profissional que o pedagogo desempenha.</i></p> <p><i>Professora de Biologia</i></p>	

<p><i>E um momento de troca de informações sobre o Projeto Político Pedagógico e Planos Curriculares das séries, sendo muito positiva a apresentação realizada pelo pedagogo.</i></p> <p><i>Professor de Ciências</i></p>	<p><i>Os encontros são muito bons, com discussões e esclarecimentos profundos, concisos, úteis, sem rodeios e bem objetivos. As discussões sobre a Proposta Pedagógica Curricular foram ótimas.</i></p> <p><i>Professora de Geografia</i></p>	<p><i>Os encontros de hora atividade, enquanto repasse de informações são bons, mas para discutir as questões da escola como um todo tem de existir a maior aceitação de ideias lançadas e menos questões já prontas que não podem ser modificadas.</i></p> <p><i>Professor de Ciências</i></p>
	<p><i>Os encontros da Hora Atividade são muito úteis, produtivos e esclarecedores, sendo essência o papel profissional que o pedagogo desempenha.</i></p> <p><i>Professora de Biologia</i></p>	

O DESAFIO ATUAL

- O desafio atual está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas

António Nóvoa, 1992

Temos muito a avançar, mas a vontade e o trabalho coletivo entre pedagogos e professores tem mostrado que é possível mudar... que se pode estudar e refletir coletiva e eticamente sobre o trabalho pedagógico.



PP4

AUDACITY UM POSCAST DE RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO



<p style="text-align: right;">Audacity</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Podcast é o nome dado ao arquivo de <u>áudio</u> digital, frequentemente em formato <u>MP3</u> ou ainda, forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet criados pelos próprios usuários; ✓Já o Podcast AUDACITY é um software de edição digital de áudio disponível na Internet; http://www.baixaki.com.br/download/audacity.htm ✓Pode gravar, reproduzir e importar/exportar sons em diversos formatos (WAV, AIFF, MP3 e OGG); ✓Editar músicas, podendo aplicar cortes, copiar e colar recursos (com funcionalidades de desfazer/refazer ilimitadas); ✓Mixar faixas e aplicar efeitos na gravação 	<p style="text-align: right;">Audacity</p> <p>OBJETIVOS</p> <p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Conhecer e possibilitar a utilização do programa Audacity para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola.
<p style="text-align: right;">Audacity</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Reconhecer o Software Audacity como recurso metodológico; ✓Compreender sua importância para aprendizagem no contexto atual; ✓Identificar os elementos constituintes e necessários a sua execução; ✓Aplicá-lo em suas aulas; ✓Trabalhar de forma horizontal, possibilitando aos alunos autoria de seus estudos; 	<p style="text-align: right;">Audacity</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Cada vez mais difícil ensinar; ✓A necessidade de criar condições para que a aprendizagem aconteça; ✓Escola - trabalho fora do contexto real; ✓Utilização das tecnologias - dificuldade para quem? ✓Entende-se que se existem várias formas de ver, explicar e interpretar o mundo, fica explícita a necessidade de inserção de novos recursos metodológicos - Audacity

<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Aprendizagem – metodologia :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Som e a imagem proporcionam hoje, muito mais significação ao processo de aprendizagem; <p>“A educação hoje se apresenta como uma proposta mais complexa e diferente do que no passado e uma das formas de se iniciar esse processo de mudança nas políticas de gestão é ouvir o ponto de vista dos alunos sobre elas. Trazer a voz do aluno deverá ser a principal meta dos modelos de educação que estão se alicerçando hoje” (Melo, M. 2007)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Relações humanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Relação professor <i>versus</i> aluno estabelece-se na horizontalidade ; <p>“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p.22)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Contexto atual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓Necessidade de aproximação da realidade; ✓Significados e relevância; <p>“Cada época e cada grupo social têm seu próprio repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano” (Bakhtin,1981, p. 41)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Importância :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓O programa Audacity contribui decisivamente para o processo de ensino aprendizagem, pois além de demonstrar-se um motivador de interesse do aluno propõe a coautoria das construções cognitivas;
<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Exemplos de uso/tema do programa como recurso didático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversas entre amigos sobre jogos eletrônicos, ✓ Comentários sobre filmes e os programas de TV; ✓ Entrevistas com especialistas; e até mesmo como tutorial para determinados jogos ou softwares; ✓ Debates sobre conteúdos diversos; ✓ Audiobooks, ou seja, você pode narrar livros; (deficientes visuais, a produção e a audiência dos podcasts pode ser um fator importante de inclusão social) 	<p style="text-align: center;"><i>Audacity</i></p> <p>Exemplos de uso/tema do programa como recurso didático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de arquivos que abordem os mais diversos assuntos; ✓ “Tradução” de disciplinas para linguagem de áudio;

Audacity

Como funciona:

Tutorial do Professor Carlos M. Lima

✓ <http://www.youtube.com/watch?v=jQ9nUQslB9Q>

Tutorial UNILASALLE

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013570.pdf>

Audacity

“a contribuição que o professor pode dar, é na compreensão dos vínculos da sua prática com a prática global, ou ainda, sua metodologia desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, e seus conteúdos não valem por si só, mas também nessa relação”
(Saviani, 2003)

PP5**A FORMAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR REPRESENTANTE DE SALA**

DISCIPLINA/ÁREA: Pedagogo Professor PDE: Solange Maueberg De Castro

ORIENTADOR: Elizabeth Regina Streisky de Farias

IES: FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO PARANÁ

Palavras-chave: Formação Político Pedagógica. Autonomia. Participação. Resumo: Os conhecimentos do professor sobre as atribuições para representar os alunos em sala de aula e instâncias colegiadas são atividades comum a todos em algum momento do exercício da profissão. No estudo em questão, constata-se que alguns professores se valem da experiência, intuição ou bom senso, para representar os alunos, no entanto, quando suas atribuições são norteadas sem uma reflexão mais aprofundada, muitas ações acabam sem a eficiência que pretende-se, tanto nas relações interpessoais como na formação pedagógica e de cidadania dos educandos. É importante também considerar que frente aos desafios cotidianos, a atitude autônoma é fundamental na formação dos professores e fortalece suas ações na gestão de conflitos. Refletir sobre quais são as atribuições do professor representante como principal Pedagogia 2009 referencial de organização e orientação aos alunos, numa perspectiva de exercício de direitos e deveres, contrapõe-se ao movimento de uma sociedade com referenciais de liberdade confusos. Nesse sentido, como demonstra a presente pesquisa, estudar sobre democracia, ética, moralidade para formação de lideranças é necessário para superação de limites que transcendam para atitudes mais engajadas com a formação crítica de professores e alunos.

Ver:

<https://onedrive.live.com/edit.aspx?resid=6CF9D332FE82534E%21896&id=documents&app=WordPdf>

Anexo 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



Atividades selecionadas (na íntegra)

PP1

Nessa escola, começamos um trabalho em relação ao sistema de avaliação e percebo hoje que tem consequência na sala de aula. Professores já estão enxergando a avaliação de forma diferente, claro os que permanecem na escola, já que há grande rotatividade. Assim, no trabalho com a proposta curricular, trabalhamos seleção de conteúdo, como estão trabalhando. Percebo que o índice de reprovação era bem alto (acima de 30%) e depois do trabalho de formação, relação das dificuldades em encaminhamento, para recurso, para apoio. Assim, os alunos começam a ter resultados acima da média. A pesquisa-ação a partir da reorganização do Plano de Ação de 2014, estruturando-o em dois blocos de ações e, de acordo com os registros da ata da 1ª reunião da EMD, da qual os/as participantes da pesquisa fazem parte, ficou desta forma organizado: o 1º bloco voltado à realização de diagnóstico da comunidade escolar, por meio de investigação sobre a diversidade cultural; e o 2º bloco destinado a sensibilização e conscientização dos/as estudantes, quanto às atitudes preconceituosas e discriminatórias, e a implementação de uma proposta de Formação Continuada para e na Diversidade Cultural

PP2

Elaboramos a Proposta Pedagógica Curricular da disciplina, com discussões e reflexões sobre o tema, bem como por meio da elaboração do Plano de Trabalho Docente semestralmente. As expressões do Plano de Trabalho são compartilhadas nos encontros semanais na Hora atividade concentrada. Desse modo, a prática do professor com os alunos torna-se motivo de reflexão em cada encontro semanal na Hora Atividade, bem como nos Conselhos de classe.

PP3

A atividade iniciada no ano passado e tem sido o diferencial da escola é o **Pré-conselho**, além dessas conversas durante o trimestre, iniciada pelo plano, a primeira abordagem ao professor é sobre o plano, num segundo momento a gente faz um pré-conselho de aluno por aluno, com alguns itens, por exemplo, o professor falar dentro da aprendizagem do aluno, a assiduidade, o compromisso.... Temos uma ficha considerando alguns tópicos referente a aprendizagem, e postura do aluno frente a aprendizagem. Assim, cada professor na sua disciplina fala e registramos o seu depoimento, depois falamos sobre esse mesmo aluno com outro professor de outra disciplina, que também faz seus registros. Assim o que progredimos no nosso trabalho é a visão daquele aluno que apresenta diferentes perspectivas, e o que queremos perceber e socializar é se os professores estão percebendo suas dificuldades, o comportamento, as dificuldades são específicas ou geral. Assim, numa segunda etapa, quando você senta novamente para conversar com você tem todo o perfil dos alunos em todas as disciplinas e você via que o comportamento, por exemplo, se repetia em muitas disciplinas e que isso era um problema, por outro lado, tinha alunos que era esporádico, talvez fosse questão de identificação com a disciplina, com o professor, mas que não era característica do aluno. E essa ficha nos dá suporte para atendimento com o professor e também com a família Isso é feito em todos os trimestres, assim percebemos que tem aluno que permaneceu, pouco avançou, e que acaba culminando na reprova, assim, mais ou menos você tem um mapa do encaminhamento do aluno, o que é muito interessante é que você percebe qual professor ou quais, conseguem enxergar o seu aluno como um todo, quais profissionais conseguem ter uma avaliação mais profunda, quais suas dificuldades, se é uma defasagem se necessita estudar mais, percebe quais professores tem mais compromisso, quais tem menos... Esse acompanhamento é muito bom.

PP4

Levar o professor a reconhecer em sua prática docente que alguns encaminhamentos metodológicos podem ser repensados no momento em que se verifica o baixo aproveitamento da maioria dos alunos da turma. Mudar ou melhorar algumas práticas pode favorecer a aprendizagem uma vez que insistir em métodos que já não surtem efeito só irá frustrar professor e turma, é preciso pensar que o aluno hoje é outro, cada um é um sujeito e como tal precisamos entendê-los como seres humanos em processo constante de formação. Através da organização da reunião pedagógica foi elaborada uma oficina de instrumentalização aos professores, pensando em alguns encontros posteriores. O primeiro deles foi sobre o Podcast Audacity e suas possibilidades para o ensino. Com aproximadamente vinte professores, do ensino fundamental e médio de um Colégio da Rede Estadual de Educação do Município de Curitiba-Paraná, situado na zona urbana. Os docentes presentes na oficina representavam disciplinas diversas, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Filosofia, Sociologia e Arte. Iniciou-se a oficina demarcando primeiramente a função do pedagogo na escola e sua contribuição na mediação pedagógica. Seguido da explicação do que é metodologia e para que serve, tópicos esses que não cabem neste trabalho, em detrimento ao objeto principal que se constitui na funcionalidade e aplicabilidade do Podcast Audacity. Utilizando slides, conceituou-se brevemente o programa Audacity e introduziram-se algumas reflexões e agrupando os professores em duplas, foi sugerido com o auxílio do tutorial e orientando-os no surgimento de dúvidas ofereceu-se (os pedagogos) suporte para a elaboração de uma aula ou mais, utilizando o programa.

PP5

Sugestões para **o planejamento das ações responsáveis**, estimulando a participação de todos na diminuição de problemas disciplinares e desenvolvimento de lideranças, tanto de professores como alunos, com atitudes consistentes de crítica a realidade vigente e possíveis mudanças pela melhoria da escola pública. **Formação em serviço** com atividades previamente formuladas considerando eixos como: Diagnóstico, autonomia e liberdade, autonomia e limites, ética, democracia e liderança.

Anexo 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof.^a Dr^a. Regina Cely C. e Sônia Cristina da Silva – Mestranda em Educação e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando _____ a participar de um estudo intitulado **“Processos mediadores do professor pedagogo na escola pública estadual do paraná: novas dimensões de atua o”**

O objetivo desta pesquisa é analisar o que são os processos de media o que os professores pedagogos desenvolvem nas escolas estaduais do Paraná para detectar **se** propiciam o apoio teórico metodológico   atua o docente, considerando as compreensões e conhecimentos necessários ao redimensionamento da atua o profissional

Caso você participe da pesquisa informamos que a **coleta de dados** será feita por meio de entrevistas semi-estruturada e questionário autoaplicável, sendo que os riscos para os sujeitos da pesquisa são os mínimos possíveis. Trata-se de um roteiro com questões abertas. Você deverá respondê-los da melhor forma possível, sem deixar respostas em branco. Havendo necessidade de qualquer esclarecimento, tire as d vidas que julgar necessárias para a perfeita compreensão do que se está perguntando. Não é preciso escrever seu nome, os questionários deverão ser respondidos anonimamente. As entrevistas bem como os questionários serão identificados somente por um número e ninguém, além das pesquisadoras, saber  a pessoa correspondente. As respostas serão guardadas com todo o sigilo e a  tica que deve conter uma pesquisa.

As informa es fornecidas têm como propósito a coleta de dados e sua participa o pode contribuir para melhor compreensão sobre a atua o do professor pedagogo na escola pública paranaense.

De acordo com a **Resolu o 466/12** do CNS e baseando-se nos princípios basilares da Bioética (autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça), você tem o direito de não participar do estudo. Não é um estudo utilizando remédios e nenhum exame complementar será necessário. Sua participa o   voluntária e você pode desistir de participar em qualquer momento da pesquisa, sem que isso o prejudique no seu local de trabalho. Sua identidade **NÃO** será revelada.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou
responsável legal _____

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/HC/UFPR pelo Telefone 3360-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Caso aceite participar, será pedido para **assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias**, sendo que uma ficará com você.

Sônia Cristina da Silva
Mestranda

Prof^aDr^a Regina Cely C. Hagemeyer
Orientadora da Pesquisa

Contato da pesquisadora: (41). 9555-3580, e-mail: pedagogia.bilac@hotmail.com

Orientadora: regicely@terra.com.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cópia do participante

Eu _____ faço constar que fui esclarecido (a) a respeito do propósito desta investigação, da qual aceitei participar, e que autorizo a Prof.^a Dr^a. Regina C.C. Hagemeyer e a mestranda Sônia Cristina da Silva, da Universidade Federal do Paraná, a utilizarem as informações e opiniões emitidas nestas entrevistas e/ou questionários com minha autorização para fins de trabalho científico, publicação em revistas, jornais ou livros, além de apresentação em eventos científicos, respeitando os códigos de ética vigentes para pesquisa no território nacional e com manutenção de sigilo de dados pessoais que possam levar a uma identificação de minha pessoa.

Para que cumpra os efeitos legais, assino esta declaração emitida em duas vias.

Curitiba, _____ de _____ de 2.015.