

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA APARECIDA PRADE CONTE

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE
CAMPO LARGO - PR

CURITIBA

2021

CAMILA APARECIDA PRADE CONTE

A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE
CAMPO LARGO - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

CURITIBA

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE – SIBI/UFPR

C761e Conte, Camila Aparecida Prade

A escola como locus de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da rede estadual de Campo Largo - PR [recurso eletrônico]/ Camila Aparecida Prade Conte – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

1. Educação. 2. Formação continuada – Professores. Pedagogo. I. Ferreira, Jacques de Lima. II. Título. III. Universidade Federal do Paraná.

CDD 371

Bibliotecária: Vilma Machado CRB9/1563



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA APARECIDA PRADE CONTE** intitulada: **A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE CAMPO LARGO - PR**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

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

CURITIBA, 06 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica
09/08/2021 11:05:58.0
JACQUES DE LIMA FERREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/08/2021 18:40:07.0
CRISTHYANE RAMOS HADDAD
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
09/08/2021 11:17:51.0
VANESSA MARION ANDREOLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/08/2021 16:39:51.0
BARBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORRÊA
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Como escreveu o sábio Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas “O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”. E que travessia foi essa! De muitos desafios, em meio a uma pandemia, mas de um enorme aprendizado!! Nessa travessia, muitos estiveram comigo, aos quais quero expressar meu agradecimento e minha gratidão por terem contribuído para que eu chegasse até aqui.

À minha família, que foi meu barco nessa travessia e me deu todo apoio necessário, e que, especialmente, compreendeu minha ausência nos momentos de escrita e dedicação à pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jacques de Lima Ferreira, que além de orientador, tornou-se um amigo, que me acolheu, que pegou na minha mão quando precisei, que escutou meus desabafos, que me orientou aos finais de semana, à noite, de madrugada, sempre que necessitei! Um orientador amigo, que sempre se preocupou, em primeiro lugar, com o lado humano e que fez pra mim a melhor maçã do amor do mundo, que eu nunca esquecerei, envolta de muito carinho!

Ao Professor Doutor Valentim Silva, a quem tenho muita admiração, por todas as provocações filosóficas, indicações de leituras, conselhos, que contribuíram muito nessa minha travessia, para que eu ampliasse meu olhar em relação a formação de professores e especialmente à vida!

Aos colegas de turma, que mesmo distantes, contribuíram para meu crescimento, especialmente aos representantes, Marcelo Ferreira e Flávia Nazar, que estiveram sempre dispostos a representar a turma nas reuniões do Colegiado e repassar informações e comunicados. Às minhas colegas, com as quais compartilho o orientador, Angelise Andersen, Dinalva Gomes e Rosane Bortolini, pelas trocas de experiências, colaboração e amizade durante todo esse período que estivemos próximas!

À Universidade Federal do Paraná pela sua excelência em formação e a todos os professores que me proporcionaram muito aprendizado nesse tempo de formação.

Com muita gratidão a todos, que de alguma forma estiveram comigo, deixo aqui minha contribuição à Educação e sigo minha travessia pelos rios da vida.

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos

“Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

Golpe a golpe, verso a verso.

Antonio Machado

RESUMO

A necessidade da escola de se organizar diante de um novo modelo de sociedade para atender às demandas educativas e considerando a incompletude do ser humano, as fragilidades da formação inicial e a complexidade do trabalho do professor no exercício da profissão, a formação continuada de professores se torna uma necessidade. Ao entender que a escola é um espaço importante, onde podem ser discutidos e repensados os desafios da prática pedagógica, visando à melhoria das relações de ensino e aprendizagem e pode possibilitar a busca de caminhos para atender suas demandas, com vistas à melhoria da qualidade da educação, essa dissertação partiu do seguinte problema de pesquisa: Quais são e como acontecem os processos de formação continuada que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo - Paraná, a partir das percepções dos Professores Pedagogos? Na busca de possíveis respostas ao problema, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar os processos de formação continuada que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo, com base nas percepções dos Professores Pedagogos. Para a execução do objetivo, propôs-se como objetivos específicos: descrever a importância dos processos de formação continuada de professores no *lócus* escolar; caracterizar os processos de formação continuada de professores que são originários das Escolas Estaduais de Campo Largo; identificar as ações dos Professores Pedagogos e as contribuições e desafios dos processos de formação continuada que ocorrem no *lócus* escolar. O estudo foi realizado com 53 Professoras Pedagogas que atuam em escolas Estaduais do Município. A investigação realizada apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e o Questionário *On-line*, com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A base da fundamentação teórica desta dissertação orientou-se a partir dos autores: Nóvoa (1992, 1995, 1997, 2000, 2009); Imbernón (2009, 2010, 2011); Gatti (2009, 2010, 2019); Libâneo (2002, 2004, 2010); Gadotti (2004); Cunha (2008); Brandão (1989); entre outros. Os processos formativos que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Estaduais de Campo Largo identificados na análise dos dados são: palestras com profissionais de instituições parceiras, voltadas às necessidades da escola, oficinas, grupos de estudo com compartilhamento de experiências, estudos na hora-atividade, reuniões pedagógicas e conselhos de classe formativos, organizados pela equipe pedagógica e diretiva da escola, a partir da observação das necessidades reais do contexto e acontecem durante a hora-atividade, em dias de formação, definidos em calendário escolar e também fora do horário de trabalho. No entanto, das 23 participantes da pesquisa que responderam que acontecem processos formativos provenientes do *lócus* escolar, ao descreverem esses processos, apenas 11 Professoras Pedagogas descreveram processos de formação continuada que se caracterizam como processos de formação continuada do *lócus* escolar, o que demonstra que a formação continuada proveniente do *lócus* escolar não acontece na maioria das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Pedagogo. *Lócus* Escolar

ABSTRACT

The need for the school to organize itself in the face of a new model of society to meet educational demands and considering the incompleteness of the human being, the weaknesses of initial education, and the complexity of the teacher's work in the exercise of the profession, the continuing education of teachers becomes a necessity. By understanding that the school is an important space, where the challenges of pedagogical practice can be discussed and rethought, aiming at the improvement of teaching and learning relationships and enables the search for ways to meet their demands, to improve the quality of Education, this dissertation started from the following research problem: What are and how do the continuing education processes that come from the school locus of the State Public Schools of Campo Largo - Paraná, from the perceptions of the Pedagogues Teachers, take place? In the search for possible answers to the problem, it was established as a general objective, to analyze the continuing education processes that originate the school locus of the State Public Schools of Campo Largo, based on the perceptions of Teachers Pedagogues. For the execution of the objective, the following specific objectives were proposed: describe the importance of the continuing education processes of teachers in the school locus; characterize the continuing education processes of teachers who come from the State Schools of Campo Largo; identify the actions of Teachers Pedagogues and the contributions and challenges of the continuing education processes that occur in the school locus. The study was carried out with 53 Pedagogue Teachers who work in state schools in the city. The investigation presents qualitative approach research, exploratory type, and interpretive nature. As a data collection instrument, bibliographic research and the Online Questionnaire were used, with open and closed questions. Data analysis was performed using the technique of Content Analysis (CA) by Bardin (2011). The basis of the theoretical foundation of this dissertation was guided by the authors: Nóvoa (1992, 1995, 1997, 2000, 2009); Imbernón (2009, 2010, 2011); Gatti (2009, 2010, 2019); Libâneo (2002, 2004, 2010); Gadotti (2004); Wedge (2008); Brandão (1989); and others. The training processes that come from the school locus of the Campo Largo State Schools identified in the data analysis are: lectures with professionals from partner institutions, focused on the school's needs, workshops, study groups with sharing of experiences, on-the-spot studies, pedagogical meetings, and training class councils, organized by the school's pedagogical and directive team, based on the observation of the real needs of the context and that take place during the planning time, on training days, defined in the school calendar, in addition to meetings apart from school hours. However, from the 23 research participants who answered that formative processes occur from the school locus when describing these processes, only 11 Pedagogues Teachers described continuing education processes that are characterized as continuing education processes of the school locus, which shows that the continuing education from the school locus does not take place in most of the State Public Schools of Campo Largo.

Keywords: Teacher training. Continuing Education. Pedagogue. School *locus*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS NA PESQUISA DE LEVANTAMENTO	19
FIGURA 2 - QUANTIDADE DE PESQUISAS ACADÊMICAS QUE TRATAM DA TEMÁTICA E PERÍODO DA BUSCA	20
FIGURA 3 - MATRIZ DE DIMENSÕES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	36
FIGURA 4 - TRIÂNGULO PEDAGÓGICO DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	36
FIGURA 5 - MODELO PRÁTICO REFLEXIVO - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	42
FIGURA 6 - PERCURSO DA PESQUISA DE REVISÃO SISTEMÁTICA	77
FIGURA 7 - CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	80
FIGURA 8 - FASES DA PESQUISA QUALITATIVA	88
FIGURA 9 - MAPA DA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO - PARANÁ.....	92

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE FORMADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NOS ANOS DE 2017 E 2018	31
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	49
GRÁFICO 3 - MÉDIA DE IDADE DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
GRÁFICO 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA PEDAGOGA.....	94
GRÁFICO 5 - COMO SE CARACTERIZAM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO LARGO, PR.....	104
GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DA QUALIDADE DAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA MANTENEDORA	107
QUADRO 1 - SISTEMATIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS APRESENTADAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019	28
QUADRO 2 - SISTEMATIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNC - FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP 1/202029	
QUADRO 3 - RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	35
QUADRO 4 - ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO EDITAL 37/2004 - SEED.....	58
QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO - COMPÊTÊNCIAS DO PROFESSOR PEDAGOGO - EDITAL 37/2004 - GS - SEED	59
QUADRO 6 - QUADRO DE ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO.....	60
QUADRO 7 - DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO - EDITAL 017/2013 - SEED	62
QUADRO 8 - CONCEPÇÕES SOBRE O LÓCUS ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA OS PRINCIPAIS AUTORES ABORDADOS	73
QUADRO 9 - TÓPICOS COM OS DESAFIOS PARA SIGNIFICAR A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO	75
QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ARTIGOS AVALIADOS.....	79
QUADRO 11 - <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: TÍTULO DO ARTIGO, AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO	80
QUADRO 12 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA	89

QUADRO 13 - IDENTIFICAÇÃO DAS ESPECIALIZAÇÕES REALIZADAS PELAS PARTICIPANTES.....	96
QUADRO 14 - REGRAS PARA SELEÇÃO DE DOCUMENTOS DE ACORDO COM A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	101
QUADRO 15 - EXPLORAÇÃO DO MATERIAL DE ACORDO COM A TÉCNICA AC.....	102
QUADRO 16 - PROCESSOS FORMATIVOS NO LÓCUS ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO LARGO, PR	105
QUADRO 17 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> EM RELAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	109
QUADRO 18 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC -	Análise de Conteúdo
APMF -	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
ART. -	Artigo
BDTD -	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNC -	Base Nacional Comum
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CFE -	Conselho Federal de Educação
CGE -	Coordenação de Gestão Escolar
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
EAD -	Educação a distância
GS/SEED -	Gabinete da Secretária da Secretaria Estadual de Educação
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
PDE -	Programa de Desenvolvimento Educacional
PePSIC -	Fonte da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia da União Latino Americana de Entidades de Psicologia
PNE -	Plano Nacional de Educação
PTD -	Plano de Trabalho Docente
RES. -	Resolução
SCIELO -	Scientific Electronic Library <i>On-line</i>
SEED -	Secretaria Estadual de Educação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	18
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA	22
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
2.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	30
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	33
2.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	39
2.5 DESAFIOS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	43
3 O PAPEL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR	48
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO.....	48
3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	51
3.3 IDENTIDADE DO PEDAGOGO	53
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ	56
3.5 OS DESAFIOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA	64
4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	71
4.1 CONCEITUANDO O <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	71
4.2 DESAFIOS PARA A COMPREENSÃO DO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR COMO LUGAR DE FORMAÇÃO.....	75
4.3 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO <i>LÓCUS</i> ESCOLAR.....	77
4.4 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DE FORMAÇÃO	85
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	88
5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA	88
5.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA.....	91
5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
5.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	101
5.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS <i>ON-LINE</i> ..	103

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS	130
ANEXO A PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	131
APÊNDICES	137
APÊNDICE A INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>....	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL¹

A educação sempre me encantou, desde muito cedo pensava e falava em trabalhar na educação, gostava muito de crianças, sempre estive próxima de todos os meus vizinhos e primos menores, desde os oito anos, ajudando a cuidar, brincar, adorava ensinar e fazê-los dormir. Sempre quis ser independente financeiramente, então aos treze anos, comecei a fazer trabalhos em casa para uma gráfica. Mesmo ganhando muito pouco, conseguia comprar algumas coisas que eu queria, sem precisar depender dos meus pais.

Por um período, trabalhei na gráfica, no contraturno do Colégio. Estudei desde a educação infantil em escola pública, cursei um semestre da educação infantil na Escola Municipal Reino da Loucinha e a partir do segundo semestre fui transferida para o Colégio Estadual Sagrada Família, onde concluí toda minha formação da educação básica. O Colégio era próximo da minha casa e íamos em uma turma de crianças do mesmo bairro, a pé, para o Colégio. Sempre fui uma boa aluna, responsável com as tarefas e estudos, e tirava boas notas.

Aos 16 anos, comecei a trabalhar como auxiliar em uma escola de educação infantil próxima da minha casa e isso reviveu minha vontade de estar na educação. Quando iniciei o Ensino Médio, gostaria muito de ter cursado o Magistério, o qual era tradicional no Colégio Sagrada Família há muito tempo, mas exatamente no ano de 1997 o curso foi encerrado para atender à legislação e eu precisei então, cursar o Ensino Médio regular.

Durante o Ensino Médio, por influência dos amigos e já pelo pouco prestígio que a educação tem na sociedade, também por imaturidade, pensei em cursar várias outras graduações, como fonoaudiologia e administração, fiz vestibulares e fui aprovada, mas meus pais acharam melhor que eu não cursasse, pois sabiam que eu havia escolhido por influência e que não seria feliz futuramente. Terminei o Ensino Médio no ano de 1999 e, nesse ano, meu irmão faleceu em um acidente, aos 22 anos; éramos só dois filhos. Meus pais sentiram muito a perda, e então fiquei neste

¹ Essa primeira parte da introdução, denominada de formação e vivência profissional encontra-se escrita na primeira pessoa do singular.

ano sem estudar. Meus pais tinham uma pequena empresa, uma malharia, e eu fiquei os ajudando, com o propósito de ficar mais próxima deles nesse período, que foi muito difícil. O cuidado comigo aumentou muito a partir de então, e queriam sempre que eu estivesse por perto. Foi muito bom para que eu pensasse melhor o que queria, então percebi que realmente eu deveria cursar Pedagogia e seguir minha vida na educação.

Como sempre fui inquieta, no final do ano 2000, fiz um concurso para o administrativo da Prefeitura Municipal de Campo Largo e, aos 17 anos, fui aprovada em segundo lugar. O resultado do concurso saiu no mês de março de 2001 e os candidatos foram chamados em abril, mês em que eu completava 18 anos e poderia assumir a função. Iniciei trabalhando como secretária administrativa na Secretaria de Esportes e logo passei para a Secretaria de Educação do Município, onde trabalhei até o início de 2005.

No final de 2004, quando estava terminando o curso de Pedagogia realizei o concurso para pedagogo do Estado do Paraná e fui aprovada com uma boa classificação. No início do ano de 2005, exonerei o concurso da prefeitura para assumir como pedagoga no Estado. Assumi em uma escola muito distante da minha casa e, desde o início, trabalhei quarenta horas semanais, nesse período, trabalhava à tarde e à noite. Passei por várias escolas do Município, até conseguir chegar mais próximo de casa. Durante o período de 2005 a 2013, trabalhando nessas várias escolas do município, pude experienciar várias realidades. Sempre almejei trabalhar no Colégio Sagrada Família, que foi onde passei toda minha vida escolar e era o colégio mais próximo da minha residência, um colégio administrado pelas Irmãs da Sagrada Família, com uma ótima estrutura e organização.

No ano de 2007, realizei outro concurso para Pedagoga e fui aprovada para o segundo padrão, assumi esse concurso somente no ano de 2012 no Colégio Estadual João XXIII, onde já estava trabalhando desde 2008. No ano de 2013, consegui a remoção de um padrão para o Colégio Estadual Sagrada Família e no ano de 2015, fui aprovada para cursar o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE), cujo tema de pesquisa foi “A Hora de Estudo e a Hora-atividade do Professor na Escola: Espaço de Compartilhamento, Conhecimento e Desenvolvimento Docente”, pois a formação centrada na escola foi um tema que sempre me instigou a pesquisar e estudar mais sobre a efetividade de sua aplicação.

Acredito muito que quem está na educação precisa estar em constante formação. Por isso, no período de 2007 a 2015, concluí duas especializações, uma delas em Psicopedagogia Clínica e Institucional e a outra em Educação Especial. Com essas especializações, dei suporte no encaminhamento de alunos da Educação Especial, para as Salas de Recursos Multifuncionais do Colégio Estadual Sagrada Família, auxiliando as professoras nas avaliações de contexto, necessárias para que o aluno pudesse frequentar as turmas, enquanto não possuíam laudos médicos, em razão de seus pais não terem condições de fazer uma avaliação particular, e do período de espera na rede pública ser muito grande.

Então, durante o ano de 2016, fiquei afastada do trabalho para cursar o PDE e nesse mesmo ano, consegui a remoção do outro padrão para o Colégio Estadual Sagrada Família, onde trabalhei até 2019, atuando na Coordenação Pedagógica.

No Colégio Sagrada Família, por atuar junto aos professores, sempre priorizei a formação centrada na escola, por acreditar no seu potencial e efetividade na formação, conforme relatei anteriormente. Durante todo o período que trabalhei no Colégio, além de organizar formações nas horas-atividade dos professores, eu organizava as formações planejadas em calendário escolar, sempre pensando nas especificidades da escola. Em todo esse tempo de trabalho, convidei muitos profissionais especialistas em diversas áreas, na maioria professores das universidades públicas do estado, para tratarem de temas que eram desafiadores para nossa realidade escolar, profissional e, muitas vezes, pessoal. Antes de receber esses profissionais, procurava situá-los sempre diante das especificidades do Colégio, falando dos desafios e como poderiam contribuir com seus conhecimentos, e isso sempre teve um retorno muito positivo com a equipe.

No ano de 2018, por meio do contato com um professor da UFPR, pude conhecer um pouco do seu projeto e do projeto do setor Litoral, convidei-o para trabalhar com os professores as possibilidades de se inovar, mesmo dentro de um sistema com regras definidas. Por meio desse contato, fui convidada para participar de uma Conferência em Alternativas para uma Nova Educação (ANE), que aconteceria no setor Litoral e, conseqüentemente, da seleção para a nova turma da especialização. Por ter me encantado com o tema e com as diversas possibilidades de inovar, fiz a inscrição e fui selecionada para cursar a especialização em Alternativas para uma Nova Educação, com duração de dezoito meses. Concluí essa especialização em março de 2020, foi um período de formação na minha vida

diferente de tudo que já havia experienciado em relação à educação. Pude vivenciar muitas formas de educação escolar e extraescolar na prática, com muitos resultados positivos e, principalmente, a transformação de vidas, que é o que almejamos tanto na educação.

Sempre gostei muito de inovar, de pensar em outras formas de fazer, priorizei sempre o foco no processo pedagógico do Colégio no meu trabalho, e isso fez com que, juntamente com os professores do Colégio Sagrada Família, fizéssemos um processo de reflexão e mudança da prática pedagógica, a qual sempre foi muito tradicional no Colégio. Meu bom relacionamento com a direção, com a equipe e com os professores ajudaram muito nesse processo, pois as propostas sempre foram bem recebidas. Enfrentei algumas dificuldades, mas, desde então, pode-se fazer uma avaliação positiva da prática pedagógica desenvolvida.

Diante do trabalho de formação que consegui desenvolver com os professores, em fevereiro de 2019 fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no DAP (Departamento de Acompanhamento Pedagógico), mas devido a sede da Secretaria estar localizada em Curitiba e distante da minha casa, não aceitei. No mês de outubro, recebi novamente um convite, agora para trabalhar como tutora da Secretaria, uma assessoria pedagógica em algumas escolas do meu município. Por ser na mesma cidade e um trabalho que eu gostava muito de realizar, aceitei e, desde esta data, desenvolvo esse trabalho junto às equipes gestoras de algumas escolas.

Os estudos que sempre realizei para o trabalho que desenvolvia junto aos professores, me motivaram a continuar os estudos e especializar-me como professora pesquisadora. Como já havia desenvolvido um projeto de pesquisa sobre Formação Continuada de Professores no PDE, ofertado pelo Secretaria de Educação do Paraná em parceria com as Universidades Públicas do estado, decidi dar continuidade a esse estudo e me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, que aconteceu no mês de maio de 2019. Fui aprovada no processo seletivo, no qual estou inserida na linha de pesquisa intitulada Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, tendo como orientador o Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira.

A partir de toda essa minha vivência e experiência, e por gostar e acreditar muito na formação continuada de professores, é que proponho esse estudo, com o

objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação com o foco na própria escola, a partir das especificidades de cada realidade.

1.2 JUSTIFICATIVA

Ao perceber a necessidade da escola de se organizar diante do novo modelo de sociedade para atender às demandas educativas, tanto dos estudantes, como dos professores, a pesquisa objetiva analisar os processos de formação continuada de professores que ocorrem no *lócus*² escolar das escolas públicas Estaduais de Campo Largo – Pr, a partir da compreensão dos Pedagogos que delas fazem parte.

A relevância social desta pesquisa se dá pela sua contribuição na organização de processos formativos que contemplem o contexto educativo, no qual a escola está inserida, com vistas à melhoria da prática pedagógica do professor, considerando as necessidades reais da escola, as interações, o trabalho colaborativo como princípio formador e para atender melhor às necessidades de aprendizagem dos alunos nela inseridos.

Ademais, sua relevância para a área da educação também está em auxiliar as instituições de ensino e os pedagogos para que possam melhor compreender as contribuições da formação continuada no *lócus* escolar, com o objetivo de reivindicar a construção de políticas de formação de professores em que a escola seja base do processo formativo, cuja inserção aconteça no ambiente escolar, e os objetos dessa formação sejam as questões, problemas e prioridades estabelecidas na própria escola, de acordo com o seu projeto político pedagógico e considerando a efetividade que esse modelo de formação continuada tem dentro do contexto educacional.

A partir dessa perspectiva, de acordo com Imbernón (2010), investigar essa temática de formação continuada no *lócus* escolar, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica das escolas, contextualizar novas possibilidades e ressignificar a atuação do professor, além de auxiliá-lo na compreensão sob o enfoque da teoria na própria prática, pode proporcionar também, a articulação de novos saberes na

² Nesta dissertação a formação continuada no *lócus* escolar é entendida como a formação continuada que ocorre na própria escola, a partir do seu contexto, da sua realidade, das suas especificidades e com o grupo de profissionais que dela fazem parte.

construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

A partir de pesquisas realizadas sobre o tema em questão, foi realizado um levantamento das dissertações e teses sobre a formação continuada no *lócus* escolar, formação centrada na escola³, no dia vinte e quatro de outubro do ano de dois mil e vinte, na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizadas nos últimos 12 anos. Foram identificadas 31 teses e dissertações, das quais, 24 são dissertações e 7 são teses que tratam da temática dessa dissertação, fato que revela a pouca produção de pesquisas relacionadas ao tema em questão: “a formação continuada no *lócus* escolar” e a importância de se realizarem novos estudos.

O levantamento realizado na Plataforma mencionada aconteceu na BDTD com a utilização da opção “busca avançada”, com as seguintes palavras-chave “formação de professores” “formação *in lócus*” “formação em serviço” e “formação continuada”, conforme a Figura 1.

FIGURA 1 - PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS NA PESQUISA DE LEVANTAMENTO

The image shows the BDTD website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is the BDTD logo and a search bar. The main content area is titled 'Busca Avançada' and contains a table of search terms and their corresponding search scope. The search terms are: 'formação de professores', 'formação in lócus', 'formação em serviço', and 'formação continuada'. Each term is associated with a dropdown menu set to 'Todos os campos'. To the right, there is a section for 'correspondência da busca' set to 'TODOS os termos'. There are also links for 'Ajuda com a Busca Avançada' and 'Ajuda com Operadores de busca' on the left side.

Busca por:	correspondência da busca:
formação de professores	TODOS os termos
formação in lócus	
formação em serviço	
formação continuada	

FONTE: IBICT. Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (2020)

³ Nesta dissertação, os termos formação centrada na escola e formação *in lócus* referem-se à formação que ocorre na própria escola, a formação no *lócus* escolar, na denominação de diferentes autores utilizados nesta dissertação.

O levantamento das pesquisas acadêmicas delimitou-se no período de 2008 a 2020, ou seja, 12 anos. A plataforma da BDTD apresentou 31 pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado (Acadêmico e Profissional), utilizando as palavras-chave mencionadas, conforme a Figura 2.

FIGURA 2 - QUANTIDADE DE PESQUISAS ACADÊMICAS QUE TRATAM DA TEMÁTICA E PERÍODO DA BUSCA

Busca: (Todos os campos:formação de professores E Todos os campos:formação in lócus E Todos os campos:formação em serviço E Todos os campos:formação continuada)

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 2008-2020 ✕

Instituições

- PUC_SP (6)
- UFAM (2)
- UFJF (2)
- UFPA (2)
- UFV (2)
- MACKENZIE (1)
- Mais ...

Repositório

Buscas alternativas:
continuada » [continua](#)

A mostrar 1 - 20 resultados de 31, tempo de busca: 1.48s

Ordenar Relevância

Ver Tudo Exportar

1 A escola como **lócus** da aprendizagem profissional dos **professores**: o ensino da leitura em classes de educação infantil

por Gonçalves, Dayse Data de Defesa 2012

Assuntos: "; ... **Formação** **continuada** ..."

Obter o texto integral

Dissertação Ver +

Formação crítica de **professores**: o registro de uma experiência

FONTE: IBICT, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (2020)

Conforme levantamento, é possível identificar que a temática desta dissertação apresenta poucas pesquisas no campo acadêmico e merece futuras investigações para que possa colaborar com os processos formativos dos professores, principalmente os que são provenientes do *lócus* escolar.

Acredita-se que a pesquisa dessa dissertação poderá contribuir para a organização de processos formativos que contemplem o contexto educativo no qual a escola está inserida, com vistas à melhoria da prática pedagógica do professor, considerando o contexto da escola e atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos nela inseridos. Espera-se ainda que o Pedagogo pode se tornar um dos atores que contribui com o aperfeiçoamento da prática, com a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente transformação da sociedade.

Quanto à origem do que se tem chamado de formação no *lócus* escolar, encontra-se em Imbernón (2011) alguns apontamentos que indicam que esta proposta de formação surgiu no Reino Unido, em meados de 1970, e em meio a

políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores. Este autor tece as seguintes considerações sobre essa modalidade de formação:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Ao se falar de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em um lugar de formação importante diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2011 p. 85).

A partir das concepções de Imbernón (2011), pode-se compreender, então, que a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar. Ela representa uma mudança de paradigma, pois tem o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola, como princípio norteador. Constitui-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, diante das quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam, em um processo de autodeterminação baseado no diálogo. Implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores.

Nóvoa (2009, p. 44) aponta a necessidade de conceber a formação continuada de professores “construída dentro da profissão”, isto é, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes”. Uma formação profissional ao longo da vida, “como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 29).

A partir dessa perspectiva, investigar essa temática de formação continuada no *lócus* escolar, pode possibilitar um novo sentido da prática pedagógica das escolas, contextualizar novas possibilidades e ressignificar a atuação do professor, além de auxiliá-lo na compreensão sob o enfoque da teoria na própria prática, pode proporcionar também a articulação de novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Intencionando que a formação proveniente do *lócus* escolar pode constituir um referencial atual e importante a ser considerado, ao pensar os sistemas educacionais e as escolas de uma forma geral, tendo em vista atender às novas necessidades da formação continuada de professores, entende-se que essas necessidades precisam ser analisadas e avaliadas com base nos desafios vivenciados no contexto da escola.

Sobre o desenvolvimento de formação no *lócus* escolar, Nóvoa (2009) defende que a formação continuada de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Sendo assim, o espaço para que de fato isso ocorra, considerando seu contexto, é no espaço da própria escola.

Tendo esses princípios relevantes em relação à importância da formação continuada no contexto de trabalho, como o trabalho coletivo, a interação formativa e reflexiva, a unidade entre pensar, fazer e avaliar, e a autonomia das escolas, desvenda-se um outro modo de se pensar a formação continuada de professores, que não a perspectiva escolarizada e conteudista, onde a escola é um espaço importante de discussão e de repensar os desafios, possibilitando que os envolvidos no processo de ensino se formem, buscando caminhos para atender as demandas, com vistas à melhoria da qualidade da educação. A partir desse aspecto, surge a motivação dessa pesquisa diante da seguinte problemática: **Quais são e como acontecem os processos de formação continuada que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo - Paraná a partir das percepções⁴ dos Professores Pedagogos?**

Diante dessa proposição e compreendendo que o espaço da própria escola é um dos espaços que pode se promover de forma efetiva a formação continuada de professores, pretende-se como objetivo geral: **Analisar os processos de formação**

⁴ O termo percepção, utilizado nessa dissertação, considera a sua origem etimológica que vem do latim *perceptio ónis*, que significa compreensão, faculdade de perceber e também em uma concepção mais filosófica a partir da definição de Chauí (1999) a qual considera a percepção uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em sua história de vida, faz parte do mundo do sujeito e de suas vivências.

continuada de professores que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo, com base nas percepções dos Professores Pedagogos.

Para essa análise propôs-se como objetivos específicos:

- Descrever a importância dos processos de formação continuada de professores no *lócus* escolar;
- Caracterizar os processos de formação continuada de professores que ocorre no *lócus* das escolas de Campo Largo;
- Identificar as ações dos Professores Pedagogos no *lócus* da escola, em processos de formação continuada de professores;
- Apontar as contribuições e desafios da formação continuada no *lócus* escolar.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação é composta por seis capítulos, sendo este o primeiro, onde apresenta-se a introdução, que contempla em suas seções: a descrição da formação e da vivência profissional da pesquisadora, a justificativa da pesquisa, a delimitação do problema, os objetivos da pesquisa e a organização da dissertação.

O segundo capítulo, intitulado Formação de Professores, se subdivide nas seções Políticas de Formação de Professores, que traz uma abordagem geral quanto às políticas de formação de professores no Brasil, Formação Inicial de Professores, que apresenta dados em relação à formação de professores e nos últimos dois anos nas modalidades presencial e a distância, a partir de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). A seção Formação Continuada de Professores abrange a compreensão dessa modalidade de formação, bem como o que a caracteriza e sua importância na carreira do professor, em diferentes perspectivas. Além disso, a seção Desenvolvimento Profissional traz a conceituação do termo e os distintos aspectos que o compõem, além das possibilidades de transformação para a qualidade na formação continuada de professores. Finalizando, esse capítulo fundamenta-se sobre os desafios da formação continuada de professores, suas fragilidades e alguns apontamentos para sua superação. Os referenciais teóricos que pautaram essa discussão foram: Nóvoa

(1992; 1995; 1997; 2000; 2009), Imbernón (2009; 2010; 2011) e Gatti (2009; 2010; 2019).

O terceiro capítulo, com o título, O Papel do Pedagogo no Contexto Escolar, traz uma caracterização sobre o Pedagogo da Educação Básica, suas atribuições e desafios. A primeira seção aborda a Formação Inicial do Pedagogo, na sequência, faz-se uma abordagem sobre as políticas de formação dos Pedagogos, desde a criação do primeiro curso de Pedagogia e a legislação que amparou esse profissional ao longo dos anos até os dias de hoje. Na terceira seção aborda a Identidade do Pedagogo, bem como a visão do seu papel em diferentes contextos e na quarta seção, o estudo traz a caracterização do Professor Pedagogo no Estado do Paraná, a legislação que ampara esse profissional no estado, bem como suas atribuições no contexto de trabalho. Esse capítulo se encerra com os Desafios do Trabalho do Pedagogo na Escola, o qual apresenta os entraves que esse profissional ainda encontra para desenvolver seu papel, de acordo com o que prevê a legislação, e também as possíveis lacunas do seu processo de formação. Destacam-se neste capítulo os seguintes autores: Libâneo (2002; 2004; 2010), Gadotti (2004) e Freire (1996).

No quarto capítulo, Formação Continuada no *lócus* Escolar, apresenta-se na primeira seção, “Conceituando o *lócus* Escolar”, a definição do termo e fundamenta-se a partir desse conceito uma relação com os conceitos de espaço, lugar e território, considerados como importantes para a compreensão do espaço como lugar de formação. A segunda seção traz os desafios para a compreensão do *lócus* escolar como lugar de formação, onde apresenta tendências que estão interligadas e reconfiguram os debates e as práticas no campo educativo, que tem consequências no trabalho dos professores. A próxima seção desse capítulo, intitulada Pesquisas sobre Formação Continuada no *lócus* Escolar, tem o objetivo de refletir a partir de pesquisas já realizadas sobre a formação continuada no *lócus* escolar, onde realizou-se uma busca com base em artigos publicados em periódicos indexados em bases de referência, que abordam as pesquisas sobre Formação Continuada de Professores provenientes do *lócus* escolar. A última seção, A Relevância da Escola como *lócus* de Formação, traz algumas considerações sobre a importância desse espaço como potencial lugar para formação continuada de professores, objetivando a melhoria da qualidade da educação. Foram utilizados como principais autores, Cunha (2008), Brandão (1989) e Lopes (2007).

O capítulo quinto, denominado Percurso Metodológico da Pesquisa, traz a definição da abordagem de pesquisa, a qual se caracteriza por uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza interpretativa, bem como as fases do estudo e a fundamentação da metodologia utilizada, a partir dos autores escolhidos. Ademais, são apresentados os sujeitos investigados, caracterizando a delimitação dos participantes e de que forma a pesquisa foi realizada, também apresenta o processo ético da pesquisa, ressaltando o rigor em que cada fase da pesquisa se constituiu. Há a apresentação do instrumento de coleta de dados, o questionário *Online*, explicitando sua escolha, bem como sua aplicação e a definição do processo de Análise de Dados, apresentando a definição da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Por fim, o sexto e último capítulo apresenta as considerações finais, uma reflexão sobre os resultados da pesquisa, traz apontamentos relevantes que se evidenciaram, bem como a indicação para pesquisas futuras.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido nos diferentes ambientes e contextos instituídos ao longo do tempo, no sentido de construir uma proposta de formação docente que atenda às exigências da prática pedagógica. Tais práticas precisam estar em consonância com as políticas públicas de formação de professores, que vêm sendo reformuladas com frequência nos últimos anos.

A formação de professores de qualquer nível ou modalidade, conforme mencionada na lei, tem como objetivo o disposto no Art. 22 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o qual define que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996); essa referência diz respeito a todo e qualquer formando da educação básica. Ainda, o Art. 61 da mesma lei, é claro a este respeito, quando prioriza “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Em relação às políticas públicas, há que se ressaltar que está em vigor o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, que, ao fundamentar a defesa da qualidade da Educação Básica, evidencia a formação dos professores que nela atuarão. Em suas disposições, a Meta 13 do PNE aborda o aspecto formativo (BRASIL, 2014). Na Estratégia 4, o PNE propõe a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas:

Integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (BRASIL, 2014).

No que se refere à formulação de uma política nacional de formação dos profissionais do magistério, o Plano Nacional de Educação, em sua meta 15, na Estratégia 15.6 sugere:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Conforme mencionado anteriormente, há que se considerar que a educação brasileira tem passado por mudanças significativas nos últimos dez anos, chegando a alterar a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em 2017, o governo federal aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, quando, também o Ministério da Educação entregou a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para análise e parecer. Após um ano em tramitação, a referida Proposta transformou-se em Diretrizes, instituindo a BNC Formação, conforme Resolução nº. 2/2019, do CNE (BRASIL, 2019). A partir desse documento, apresenta-se a proposta que deu origem ao novo direcionamento para a formação inicial de professores.

A referida Proposta de Base tramitou de dezembro de 2018 até dezembro de 2019, no Conselho Nacional de Educação. Em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução nº 2, do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, intitulada BNC Formação (BRASIL 2019). As novas Diretrizes e a BNC Formação mantêm como referência a implantação da BNCC da Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, que já estava prevista na proposta (BRASIL, 2017; 2018).

A Resolução estabelece quatro eixos de formação, sendo eles: a) Cursos de Licenciatura, que deverão ser em nível superior destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, sendo organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais que estarão explicitadas na sequência; b) segunda Licenciatura, que de acordo com o Art. 19 da Resolução é destinada para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, tendo a carga horária dividida em três grupos de formação específica; c) Formação Pedagógica para graduados não licenciados, a habilitação para o

magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas, divididas em dois grupos de formação específica; d) Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, com centralidade em ambientes de aprendizagens, coordenação e assessoramento pedagógico. Ressalta-se, nesse eixo, a experiência docente como pré-requisito para o desenvolvimento das funções relativas a essa área, de acordo com termos e normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 2019).

De acordo com o que estabelece o Art. 2º da Resolução 2/2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo formando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2019). O Quadro 1 apresenta a sistematização dessas competências.

QUADRO 1 - SISTEMATIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS APRESENTADAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019

COMPETÊNCIAS GERAIS
I - Conhecimento Profissional; II - Prática Profissional; III - Engajamento Profissional
<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</p> <p>1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:</p> <p>I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;</p> <p>II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</p> <p>III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e</p> <p>IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p> <p>2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:</p> <p>I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;</p> <p>II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;</p> <p>III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e</p> <p>IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.</p> <p>3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:</p> <p>I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;</p> <p>III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e</p> <p>IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.</p>

FONTE: Adaptado de BRASIL (2019)

As competências específicas estão relacionadas a três dimensões: (I) conhecimento profissional; (II) prática profissional; (III) engajamento profissional. A partir dessas competências específicas, pode-se compreender que elas se

fundamentam em uma pedagogia das competências, onde é priorizada a docência instrumental em detrimento de uma concepção formativa, na qual há uma articulação indissociável entre teoria e prática, a partir da visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva.

No que diz respeito aos fundamentos, estabeleceu-se na Resolução: sólida formação básica; associação entre teorias e práticas; aproveitamento da formação e experiências anteriores. Quanto à política de formação, esta estará em obediência aos documentos norteadores da educação, especialmente, com a BNCC da Educação Básica.

Para complementar a BNC Formação, em vinte e sete de outubro de dois mil e vinte, foi homologada a Resolução do CNE/CP nº 1 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNC-Formação Continuada assegura a formação continuada do professor da Educação Básica como componente essencial para sua profissionalização, considerando-o como um agente formativo e que orienta a aprendizagem dos educandos para o desempenho da prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020). O Quadro 2 demonstra as competências gerais, apresentadas na Resolução CNE/CP 01/2020 para a Formação Continuada de Professores:

QUADRO 2 - SISTEMATIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNC - FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2020

COMPETÊNCIAS GERAIS
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento

profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

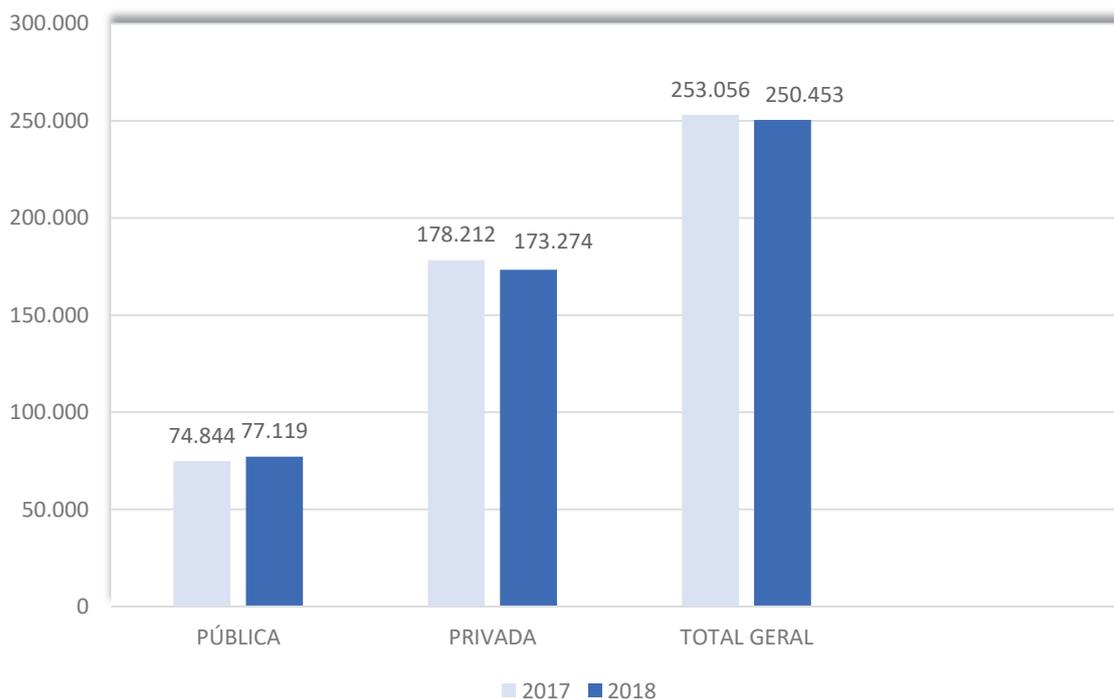
FONTE: BRASIL (2020)

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A literatura, tanto nacional como internacional, com destaque a esses autores que fundamentam este estudo, Imbernón (2011; 2017; 2019), Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2003), Gatti (2010; 2013; 2014; 2019), tem discorrido sobre a importância da formação de professores para a implementação de reformas educacionais. Em concordância com os autores, as mudanças dessa nova sociedade, bem como as demandas que são impostas à escola, precisam priorizar uma formação com base científica sólida, que garanta aos profissionais da educação a apropriação do conhecimento pedagógico e didático fundamentado.

A formação inicial de professores no Brasil está vinculada aos cursos de ensino superior denominados licenciaturas (GATTI, 2014). Estes cursos habilitam o formando a ser professor de uma área específica do conhecimento em escolas de educação básica. A seguir, no Gráfico 1, estão representados os dados do INEP que trazem o número de formados nos cursos de licenciatura no Brasil, nas modalidades presenciais e a distância, nos anos de 2017 e 2018, nas esferas pública e privada.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE FORMADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NOS ANOS DE 2017 E 2018



FONTE: Dados do INEP (2020)

Observa-se no gráfico que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, com 178.212 formandos no ano de 2017 e 173.274 formandos no ano de 2018, diante de 74.844 formandos nas instituições públicas no ano de 2017 e 77.119 formandos no ano de 2018 (INEP, 2020).

Independente da esfera formadora destes profissionais, estas devem estar pautadas na legislação citada anteriormente e formar profissionais capacitados para o exercício da profissão docente. Sobre a formação de professores, Gatti (2013) destaca que tem sido um desafio a formação de professores para as políticas educacionais, muitos países têm desenvolvido políticas mais agressivas centradas nos professores, que são os responsáveis por mediar o conhecimento e elementos substanciais da cultura.

Gatti (2013) ressalta, que não houve ainda uma iniciativa nacional em relação à formação inicial de professores, para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa essa que levasse a rever a estrutura da formação nos cursos de licenciaturas e a sua dinâmica.

Em uma análise sobre a dissociação entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar na formação de professores, Libâneo (2015) destaca que tal dissociação caracteriza-se como um dos mais persistentes problemas na organização curricular para a formação de professores:

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Diante desse desafio apontado por Libâneo (2015), evidencia-se a necessidade de modelos que respondam mais às necessidades da complexidade dos processos formativos nos cursos de Licenciatura, para que haja coerência entre a formação e as necessidades da prática profissional e dos contextos sociais, que estão em constante movimento.

No que se refere à qualidade das formações, de acordo com Gatti (2019), é preciso pensar no significado dessa expressão e das diferentes formas, entendida por diferentes interlocutores. As conceituações atribuídas a essa expressão conhecida por todos, segundo a autora, podem estar baseadas na ideologia da eficiência social, na perspectiva de se considerar apenas os resultados, de modo descontextualizado, portanto de forma reducionista e, por outro lado, na ideologia da reconstrução social, centrada na relevância para seus destinatários, suas demandas, sem enunciar critérios de relevância. Gatti evidencia ainda, a perspectiva de se tratar:

O conceito 'qualidade da educação' a partir dos sujeitos, dos que aprendem, levando em consideração o desejo de saber, o que se busca saber, o que representam como sendo importante saber e quais condições para isso, caracterizando-se como uma perspectiva psicossocial da qualidade" (GATTI, 2019 p. 42).

Para Nóvoa (2017, p. 1111), "a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão", pois, nas últimas décadas, observou-se uma crescente "universitarização da formação de professores, contudo, não houve crescimento na construção da identidade docente". De acordo com o autor, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Diante dessas constatações, Nóvoa afirma

que “há que se responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

A partir desses questionamentos, Nóvoa (2017) considera que é necessário refletir acerca de três derivações em relação à formação. A primeira aponta que deve-se valorizar o *continuum* profissional, isto é, pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada, relacionando a formação com o conjunto da vida profissional docente. A segunda indica que é preciso ter um olhar para as outras profissões universitárias como fonte de inspiração, principalmente no que diz respeito à formação humana. Por fim, a terceira está relacionada com a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente, aprender o pensar e agir da profissão.

Compreende-se, dessa forma, que é fundamental o estabelecimento de uma formação inicial que proporcione um conhecimento sólido, assim como assegura a legislação, e que se desenvolva a valorização da necessidade de atualização permanente, diante das mudanças que se produzem na sociedade. É notável que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorganizações na formação de professores e que essas mudanças sempre acontecerão. No entanto, Imbernón (2009, p. 8), destaca que as transformações das últimas décadas foram especialmente relevantes e “deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos”.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores como um processo permanente de aprimoramento dos saberes necessários à profissão docente, realizada após a formação inicial, tem como objetivo instrumentalizar os docentes com ferramentas que são fundamentais para o exercício profissional, mas que esta considere todo seu processo de vida e suas experiências. Compreende-se, ainda, que é essencial que a formação inicial seja articulada à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, e que seja acessível para todos os professores, uma vez que a formação de professores deve ser um processo contínuo.

Considerando a incompletude do ser humano, as fragilidades da formação inicial e a complexidade do trabalho docente no exercício da profissão, a formação continuada se torna um direito e uma necessidade. E sendo compreendida como necessidade, a formação continuada ocorre no campo da prática pedagógica, aproximando processos de produção do conhecimento, de gestão de problemas relacionados ao ensino, a fim de aprimorar o trabalho docente.

Imbernón (2010) é perspicaz ao ressaltar que na contemporaneidade a formação continuada de professores é uma construção coletiva de todos os envolvidos, com o objetivo de uma mudança da realidade educativa e social. Nesse contexto, a formação de professores é sinônimo de “prática formadora”, ou seja, “[...] atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação”. (IMBERNÓN, 2010 p. 12)

Nóvoa (1992) defende que, já na formação inicial, deve-se estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. O autor defende que é necessário o professor compreender que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Muitas são as evidências atuais de que a formação continuada de professores é fundamental para sua prática pedagógica. Porém, é necessário avançar e pensar em novas ideias e práticas para contemplar essa nova era e os desafios educacionais presentes. Imbernón (2010) enfatiza a importância de introduzir novas perspectivas que contemplem as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade e a influência da sociedade da informação. De acordo com Imbernón (2010)

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Sobre esse processo de construção do conhecimento em relação à formação continuada de professores nas últimas décadas do século XX, o Quadro 3 sistematiza as relações estabelecidas quanto ao conceito de conhecimento e o de formação, a partir de uma adaptação de Imbernón (2010).

QUADRO 3 - RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

	1980	1990	2000	O que se desejava para o futuro
Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.
Formas de ver a formação dos professores	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos citados.	Um processo de assimilar estratégias para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.

FONTE: Adaptado de Imbernón (2010)

É possível fazer uma análise diante dessa construção e perceber que pouco se avançou em relação à formação continuada de professores. Ainda não se efetivou o que se desejava ao final do século XX, segundo o autor. Imbernón (2010) é enfático quando afirma que desde princípios do século XXI, houve um retrocesso, um estancamento na formação continuada de professor e defende que é necessário que ocorra uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada de professores.

Diante do contexto de mudanças educacionais que a sociedade está inserida, é preciso considerar o que essa construção trouxe de positivo, desconsiderar o que não serve mais e procurar avançar, pensando em novas estratégias que atendam o contexto educacional em que se vive, sem desconsiderar a pessoa do professor. Conforme Nias (1991 *apud* NÓVOA 1995 p.15) define: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Há que se considerar quem é esse professor a quem se destina a formação, quais suas teorias, experiências e saberes.

Sobre isso, Silva (2020) propõe uma trama reflexiva que integra a matriz de dimensões de Nóvoa (1992) e o triângulo pedagógico, apresentado por Houssaye (1988), para compor uma tríptica processual, composta dos processos de ensino, aprendizagem e de formação. Nessa abordagem destaca-se, os processos de formação de professores, representados na Figura 3:

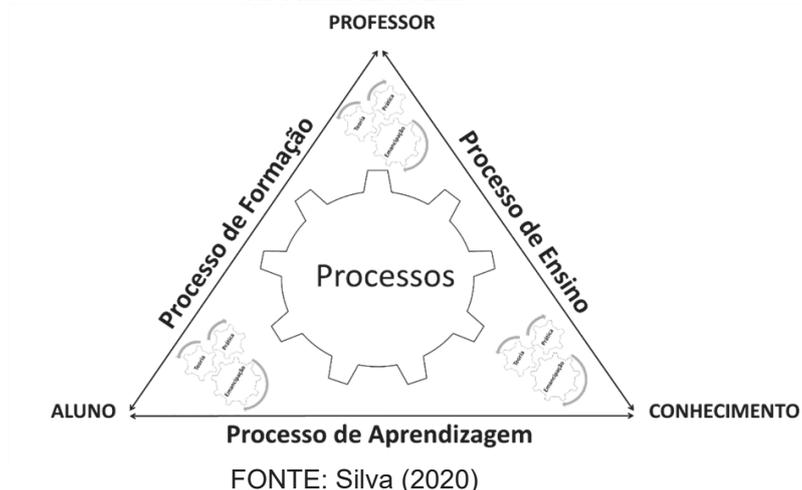
FIGURA 3 - MATRIZ DE DIMENSÕES SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO



FONTE: Silva (2020)

A partir dessa Matriz de Dimensão, compreende-se que a pessoa do professor, que faz práticas e exerce uma profissão, está embasada em teorias construídas durante todo seu processo de vida, e que estas precisam ser consideradas. A Figura 4 sistematiza esse processo, evidenciando o objetivo dessa formação, que é o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

FIGURA 4 - TRIÂNGULO PEDAGÓGICO DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM



FONTE: Silva (2020)

Diante dessa trama reflexiva, fica evidente a importância de compreender, quando se pensa em formação de professores, que existe um processo estabelecido pelo professor, que já tem construídas suas teorias, suas concepções e suas práticas, e que este exerce seu processo de formação, a partir do que construiu. É isso que diz respeito à pessoa do professor. A partir dessa reflexão, também é possível compreender que o professor precisa encontrar sentido na formação proposta, que é necessário que ele consiga perceber sua evolução no seu processo de formação e que seu empenho diz respeito à transformação, ou não, da sua prática. Zeichner (1993) caracteriza o professor como:

Um ser reflexivo onde é visto como “aquele” que reconhece a riqueza da sua própria experiência que reside na prática dos “bons professores”, e que é na reflexão do processo de reconhecimento da necessidade do empenho deles que surge a necessidade na investigação de sua própria formação (ZEICHNER, 1993, p. 22-23).

Sacristán (1995) também defende que a definição de “professor reflexivo”, está relacionada à prática deste profissional, a partir da valorização da sua experiência e da sua prática reflexiva sobre a sua experiência e sobre sua prática profissional como momento de construção de conhecimento.

Considerando esse processo reflexivo do professor sobre sua formação e conseqüentemente sobre sua prática defendido pelos autores, Freire (1996) corrobora com as afirmações, quando defende que é refletindo sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, mas defende que “O próprio discurso concreto teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992) também defende que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência. Mas há de se ressaltar que a experiência por si só não é formadora. Nóvoa (2001), afirma que “a experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência” (NÓVOA, 2001, p. 3).

Em relação às experiências do processo de vida, considera-se importante refletir o que esse termo significa. Bondía (2002) reflete que:

A experiência é o que acontece com cada pessoa, o que toca cada indivíduo. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece diretamente à uma pessoa. O autor considera que as pessoas vivem em um tempo que passam muitas informações, em que se busca muitas informações, mas que a experiência é cada vez mais rara, e esse excesso de informação praticamente não deixa espaço para a experiência. O autor afirma ainda que é necessário separar a experiência da informação. (BONDÍA, 2002, p. 22).

A partir dessa consideração, o autor apresenta um exemplo em que é possível refletir sobre a formação continuada de professores enquanto experiência.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (BONDÍA, 2002, p. 22).

Diante dessas importantes considerações, para se pensar a formação continuada de professores, enquanto experiências, compreende-se que estas estão na capacidade da pessoa do professor em se formar e se transformar. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Partindo desse pressuposto, pode-se estabelecer um paralelo com o que Gatti (2019) ressalta, quando afirma que a formação de professores deve ser um *continuum*, considerando que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. A autora defende, ainda, que a socialização do conhecimento profissional é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. Em consonância, para Romanowski (2009):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho” (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Com relação à formação continuada, a Resolução CNE/CP 2/2019 assegura no seu princípio VII, a equidade de acesso, a articulação da formação inicial com a

formação continuada como componente essencial para a profissionalização docente, e que esta deve estar integrada ao cotidiano da instituição educativa, considerando os diferentes saberes e experiências, bem como o projeto pedagógico da Instituição onde o docente atua (BRASIL, 2019).

Sobre o que se apresenta na referida Resolução, Imbernón (2011) vem corroborar quando afirma que a formação continuada é elemento essencial, mas não o único do desenvolvimento profissional do professor. O autor defende que não se pode afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico, ele é decorrência de tudo isso, o qual é aprimorado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

A partir dessas considerações, ao promover programas/ações de formação continuada, Imbernón (2011) sugere que seja promovida uma formação que facilite a reflexão e a intuição, para que seja possível auxiliar os professores a se tornarem “melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e por que não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõe a estrutura social e de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 27).

Compreende-se portanto, diante dos apontamentos do autor que as Redes de Ensino precisam oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos, para que auxiliem na formação de professores críticos e reflexivos sobre as suas ações e responsabilidades, perante os desafios de ensinar e ainda que é preciso ouvir os professores, para que seja possível planejar os momentos de formação continuada, cujo objetivo seja buscar novas estratégias que fundamentem e auxiliem no desenvolvimento profissional e na valorização da profissão docente.

2.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para Imbernón (2011, p. 48), “falar em desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido”. Também “implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

O conceito de desenvolvimento profissional, apresentado por Marcelo García (1999), remete à ideia de crescimento, de expansão das possibilidades de ação dos professores, mas diante da compreensão desse termo, há que se refletir sobre as dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente, a história pessoal do professor, a formação e as condições concretas em que ele atua, considerando-se os diversos fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que atua e um fator muito importante, é a promoção na carreira, diante da sua formação, ao longo do tempo.

Considerando essas dimensões inseparáveis à prática docente, é importante ressaltar a relevância de se considerar a história pessoal trazida pelos professores. Marcelo García (2009, p. 116) afirma que “os aspirantes a professores, quando ingressam nos cursos de licenciatura, não vêm como vasos vazios”. De acordo com o autor, os professores trazem consigo crenças que são constituídas ao longo de sua história pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais (MARCELO GARCÍA, 2009).

Sobre esse aspecto, o autor elenca três categorias de experiências, as quais constituem as crenças e os conhecimentos que os docentes desenvolvem sobre o processo de ensino:

- Experiências pessoais:** Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.
- Experiências com o conhecimento formal:** O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.
- Experiência escolar e de aula:** Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 117).

Ao considerar essa reflexão como essencial ao se pensar a formação de professores, entende-se que é fundamental o desenvolvimento de práticas formativas que transcendam um modelo tradicional de ensino, ou seja, aquele modelo centrado na figura do professor e na transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, Nóvoa (1997), defende que para a formação de professores é imperativo o eixo de referência do desenvolvimento profissional, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões

pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a inovação.

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser analisado somente diante dos conhecimentos individuais, Nóvoa (1991), enfatiza a necessidade de superar essa concepção e de reconhecer que o espaço da formação contínua é, portanto, o do professor em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção dos seus saberes e valores.

Nesse contexto, Nóvoa propõe a “[...] teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 39), o que significa a organização de um conhecimento pessoal dentro do conhecimento profissional, no sentido de edificar uma profissão que ultrapasse a matriz científica, ou mesmo, a pedagógica. Ainda associada a essa teoria, o autor enfatiza a emergência de um professor vigilante às questões coletivas da profissão, considerando-se, porém, que a “competência coletiva vai além do mero somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Não obstante, para Imbernón (2010), a formação deve levar em conta a identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam.

Diante dessas concepções, é possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida) e com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente). Compreende-se, assim, que a formação docente acontece de maneira indissociável da experiência de vida.

É importante considerar o desenvolvimento profissional docente para além do domínio restrito às disciplinas e às práticas de formação, mas que considera todo um processo, unindo as experiências de trabalho do professor, suas características pessoais e o desenvolvimento de uma consciência sobre a necessidade de formar-se a partir de suas relações de trabalho.

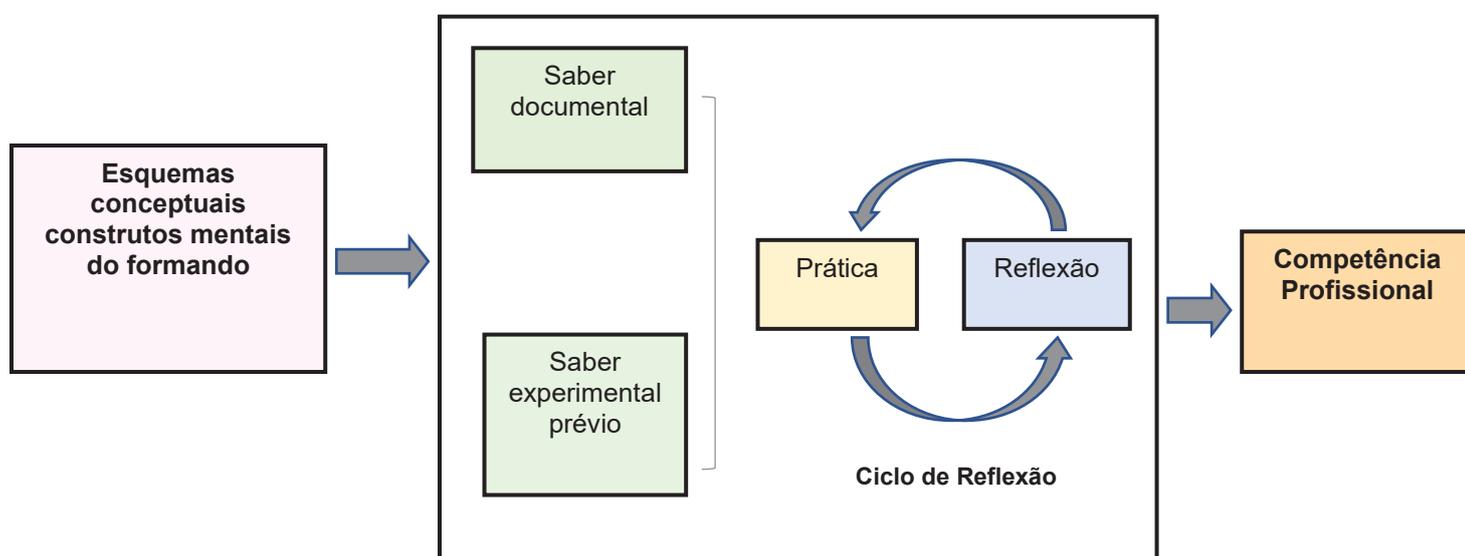
Imbernón (2010) ainda ressalta que o desenvolvimento profissional congrega o autoconhecimento e a consciência de si, o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico e laboral que permita o aprimoramento da profissionalidade docente. Desta forma, o desenvolvimento profissional “[...] se define como a tentativa sistemática de

melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2010, p. 114).

Ressalta-se, por conseguinte, que a formação não abrange todo o complexo do desenvolvimento profissional docente. Compreende-se que a aprendizagem acontece ao longo da vida, as experiências do processo fortalecem a identidade profissional. Para Freire (1996), a profissão docente é construída a partir de um conjunto de fatores, em que a pessoa do professor é considerada agente dessa construção. Essa construção inclui vários fatores, sendo um deles a reflexividade crítica, como forma de superar a curiosidade ingênua do professor, com o propósito de promovê-la à curiosidade epistemológica.

Considerando a reflexão crítica a partir da prática, também como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, Wallace (1991) propõe um modelo possível, entre outros, de operacionalização de uma reflexão crítica docente, expresso na Figura 5:

FIGURA 5 - MODELO PRÁTICO REFLEXIVO - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



FONTE: Wallace (1991)

Diante desse modelo, o autor demonstra que os conhecimentos documental e experiencial prévios permitem a concretização de um ciclo reflexivo que se dá em constante interação com a prática, estabelecendo, desse modo, a integração de competências, ou seja, seu desenvolvimento profissional.

Zeichner (1993), defende que a ação reflexiva está relacionada com uma consideração ativa, atenta, em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Para o autor, a ação-reflexão envolve, acima de tudo intuição, emoção e paixão, não somente um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas. O autor compreende o professor reflexivo de maneira mais abrangente, na qual essa reflexão não é uma atividade individual, pois envolve relações sociais que estão relacionadas a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, diante disso, não é neutra.

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, mas que ele abrange tudo que envolve o profissional, seu desenvolvimento cognitivo e teórico, sua compreensão de si mesmo, aliados à sua profissão. Desse modo, o desenvolvimento profissional do professor pode se tornar um estímulo para melhorar sua prática pedagógica, à medida que ele toma consciência desse processo e o relaciona com melhoria da qualidade da prática docente.

2.5 DESAFIOS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A partir dos autores estudados, diante das mudanças ocorridas na educação, é pertinente destacar alguns desafios presentes, ainda na formação de professores: a falta de articulação com a proposta pedagógica, a organização curricular dos cursos de licenciatura, o distanciamento das instituições formadoras das demandas sociais presentes na educação escolar, a falta de articulação da formação docente com os sistemas de ensino de educação básica, a falta de clareza sobre o que realmente é importante na formação dos futuros professores, uma formação crítica, reflexiva e que considere os saberes previamente construídos por eles.

Algumas das fragilidades da formação inicial poderiam ser resolvidas ou minimizadas com a formação continuada, contanto que essas sejam, de fato, uma continuidade da formação inicial e que contemplem tanto temas relacionados às áreas, quanto às metodologias em um processo de ação-reflexão-ação, por parte do professor, partindo de problemáticas presentes no seu contexto, no seu cotidiano. Nessa perspectiva, Gatti (2003) considera que:

[...] trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir (GATTI, 2003, p.193).

Tendo como base a afirmação da autora, apenas a oferta de informações não implica necessariamente na mudança de prática dos profissionais. A efetivação de uma formação, a partir das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, é fator indispensável para que a formação continuada se consolide nas ações dos professores.

Saviani (2009) também aponta que a discussão em torno da formação de professores não pode ocorrer dissociada da condição de trabalho que permeia a carreira docente. Defende que superar esse dilema da formação docente no Brasil “implica na recuperação da referida indissociabilidade” entre os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didático-pedagógicos, o conteúdo (o que) e a forma (como), passando ambos a integrar o processo de formação de professores. Ainda de acordo com o autor, “o debate enfrenta um desafio imperante: ajuste das decisões políticas ao discurso apregoado” (SAVIANI, 2009, p.151).

Frente a essas fragilidades e desafios presentes formação continuada de professores, torna-se ainda mais importante considerar a afirmação de Nóvoa (2000), que destaca que a formação inicial de professores mantém características constituídas, ainda na sua gênese, não sendo mais entendida como *lócus* que encerra a aquisição da competência necessária ao “ser professor”. A evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e aprender, são responsáveis pela necessidade da continuidade de formação dos professores.

Nóvoa (1992) faz um comparativo muito relevante ao conceito de formação de professores e à ideia de inconclusão do homem: relaciona a formação com processo - trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de saber ser, saber fazer e fazendo-se.

Sobre esse movimento, Schön (2000) define três pilares: conhecimento na ação (saber-fazer); reflexão na ação (pensar sobre o fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer). Esses movimentos se caracterizam em uma prática crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-

transformadora que passa a se impor como condição construtiva da vida e da profissão do professor. Nessa lógica, esses momentos de reflexões e análises sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, a sua profissão.

Durante as ações, o professor pode refletir sem interromper seu planejamento. Esses momentos de reflexão, durante as aulas, contribuem para o professor utilizar um novo método na sua ação em sala de aula, deste modo, tem-se a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Para o referido autor, “[...] o que distingue a reflexão na ação das outras reflexões é a imediata significação para a ação” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Quanto à reflexão sobre a ação, essa se caracteriza quando o professor reformula mentalmente a ação para analisar esse processo de olhar sobre a ação (SCHÖN, 2000). Ela auxilia o professor a perceber o que ocorreu durante sua prática e de que forma resolveu situações inesperadas. Já a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao professor refletir sobre suas ações anteriores e projetar um futuro com novas práticas. De acordo com Schön (1992):

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Esses movimentos ainda não se apresentam constituídos na formação de professores, é perceptível uma dissociação desses saberes. Corroborando com Schön (1992), Alarcão (2007) discorre sobre essa indissociabilidade na formação, da pessoa do professor:

O ser humano é um ser social, com um passado de saberes, um presente de atuação e uma responsabilidade pelo futuro. A humanidade tem uma história de vida coletiva. A ação dos professores, embora culturalmente determinada pelo aqui e agora, insere-se na história global da humanidade. Além disso, e não obstante a tendência que os professores manifestam para o individualismo, a organização do trabalho na escola é uma atividade coletivamente articulada, a qual implica destinos comuns, redes de comunicação e grupo de execução de tarefas. Os professores, portanto, não pode agir isoladamente [...]. Nesse processo de qualificação na ação, os docentes não podem esquecer a interação com o saber construído pelos outros, seus contemporâneos ou seus antepassados, aqueles cujo pensamento apresenta referenciais teóricos que os ajudam a perceber o que fazem, por que o fazem e para que o fazem (ALARCÃO, 2007, p. 19).

Para que sejam superados alguns desses desafios presentes, é urgente que a formação inicial seja compreendida como não sendo um período que encerra a aquisição de competências necessárias ao ser professor, e que a formação continuada de professores tenha papel fundamental no seu desenvolvimento profissional e pessoal, além de atualizar tendências das práticas pedagógicas, dos recursos tecnológicos e do ensino diante de suas especificidades. Sobre a necessidade da formação continuada de professores, Gatti (2008) afirma que:

[...] nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 57).

Também a superação de alguns desses desafios está relacionada ao desenvolvimento do “professor reflexivo”, que de acordo com Alarcão (2010), é aquele que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que o torna um ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que vem de fora, tema esse muito presente nos debates sobre a formação de professores. Defende-se muito a importância de se desenvolver um professor reflexivo nos espaços de formação, muito embora, considera-se que algumas compreensões a respeito de tal temática aconteçam de forma um tanto distorcida, descontextualizada das reais condições objetivas e evidentemente, por esse motivo, ainda não tenham se efetivado.

É urgente a necessidade de o professor pensar e repensar sua prática, desvinculado dos padrões definidos para o modelo ainda vigente da formação de professores, baseada em um aspecto de racionalidade técnica, precisa-se considerar, de fato, a autonomia do professor em seu trabalho pedagógico.

Desse modo, é urgente estabelecer práticas que visem superar esses desafios, que viabilizem os processos de formação inicial e continuada, e que promovam efetivamente o desenvolvimento de professores, motivando-os à reflexão da atual realidade profissional e educacional com o objetivo de uma mudança de

paradigma, no que diz respeito aos processos da formação de professores e, conseqüentemente, seja evidenciada nas práticas pedagógicas.

3 O PAPEL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO

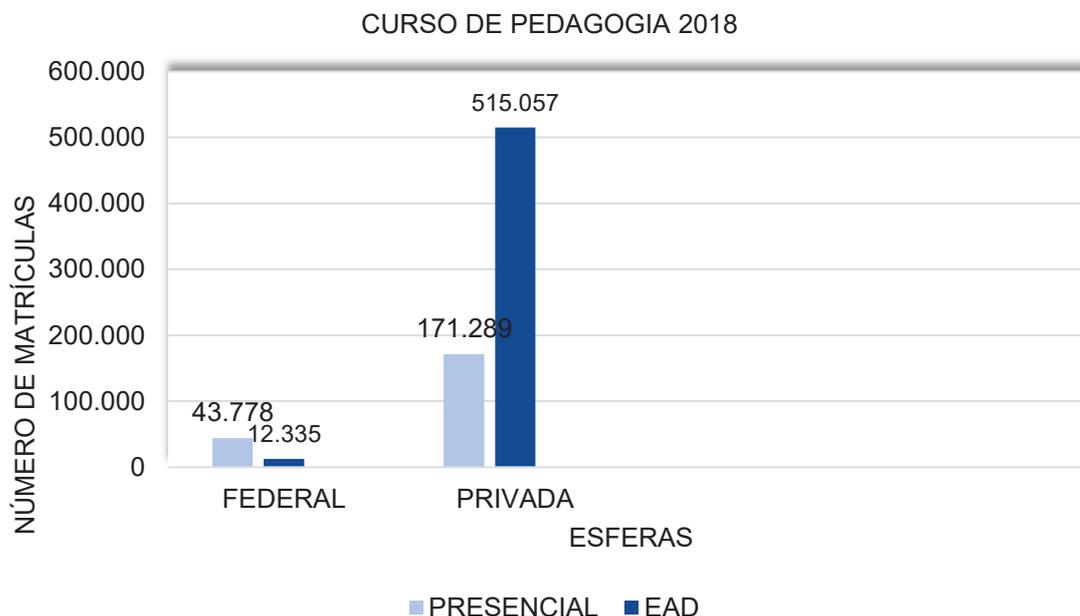
A formação inicial do pedagogo se estabelece a partir do pressuposto de que todo educador deve ter como base a atuação como professor. No entanto, o curso de Pedagogia precisa ir além, pois no contexto da escola o Pedagogo precisa articular situações que necessitam de conhecimento no campo teórico-investigativo, na pesquisa. Alguns cursos de Pedagogia privilegiam um direcionamento maior em como ensinar com o uso de técnicas, contudo é fundamental compreender a Pedagogia enquanto ciência, que procura estudar a problemática educacional em sua totalidade e historicidade. Ao reduzir a Pedagogia às metodologias de ensino e procedimentos, adota-se uma visão reducionista da Ciência. Para Libâneo (2006):

A base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

A partir do que defende o autor, o curso de Pedagogia deve ir além do estudo das metodologias e procedimentos, é preciso dar embasamento ao aluno, a partir da pesquisa sobre as relações que se estabelecem no processo educativo e formativo em seus diferentes aspectos, pois esse é o objeto da Pedagogia.

De acordo com dados do INEP 2019, a partir do censo da educação superior 2018, o curso de Pedagogia é o segundo curso com maior número de matrículas do país, com 747.890 matrículas, sendo 527.392 matrículas na modalidade de educação a distância, divididas nas esferas pública e privada, sendo a esfera privada detentora do maior número de matrículas, conforme expresso no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA



FONTE: Dados INEP 2019

Com base nesses dados, é possível identificar que quase 72% das matrículas dos cursos de Pedagogia são na modalidade a distância e, predominantemente, em instituições privadas de ensino. De acordo com Gatti (2014), em 2005 houve uma reordenação do campo da educação a distância, o que criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade. Consolidou-se, a partir de então, a equiparação da graduação EaD presencial com uma nova legislação para esses cursos e a implementação da Universidade Aberta do Brasil, que contribuiu com a expansão dos cursos nessa modalidade (BRASIL, 2005; 2006).

Diante dessa crescente expansão e para assegurar a qualidade dos cursos de formação, é preciso que as condições de oferta estejam bem definidas nos normativos federais, mas, segundo Gatti e Barreto (2009), esse monitoramento não tem sido realizado com a eficácia necessária.

Pinheiro e Costa (2016), em pesquisa publicada na Revista Prática Docente intitulada Desafios da Formação Inicial do Pedagogo na Sociedade, identificam grandes desafios na formação do pedagogo, dentre eles evidenciou-se na pesquisa a falta de uma formação que o leve a uma prática reflexiva para que ele consiga atender às especificidades da atual conjuntura educacional, na sociedade contemporânea.

Também Morrone (2019) em pesquisa publicada no Livro Formação Inicial e Continuada de Professores: Da Teoria à Prática, destaca que o pedagogo, egresso de licenciatura presencial ou EaD, não tem os conteúdos da área de legislação e gestão educacional suficientes para subsidiar todo o contexto de normas legais, processos educativos e administrativos para gerir uma comunidade escolar pública ou privada, identificou ainda que:

Há uma desarticulação na formação inicial e continuada entre docência e gestão educacional e que deve haver uma imprescindível revisão das DCNs do currículo do Curso de Pedagogia, tanto para o presencial quanto para o em EaD, que promova essa articulação entre docência e gestão educacional, inserindo-a também, na formação continuada, induzindo o profissional do magistério a exercer a práxis de acordo com o inciso VI do Art. 206 da Constituição gestão democrática do ensino público na forma da lei (MORRONE, 2019, p. 47).

Diante das lacunas da formação inicial do pedagogo evidenciadas nas pesquisas, a formação continuada desse profissional se torna fundamental, para o desenvolvimento efetivo das suas atribuições no contexto educacional.

Bonet e Zancanella (2013), em pesquisa publicada nos Cadernos PDE, intitulada Formação Continuada do Pedagogo e atuação profissional, evidenciam que diante da complexidade das atividades educacionais, em virtude das transformações sociais, econômicas e culturais da sociedade, há uma maior exigência do pedagogo em relação aos conhecimentos e habilidades. O estudo apontou a formação continuada como possibilidade para auxiliar o Pedagogo no enfrentamento desses desafios, à medida que essa formação continuada alie a teoria e a prática, e possibilite que o pedagogo consiga analisar e refletir sobre a sua ação no espaço escolar e dessa forma contribua para o desenvolvimento da prática pedagógica, propondo alternativas, soluções, orientações, projetos, planos que colaborarão no aperfeiçoamento das atividades cotidianas

Considera-se, portanto, a formação continuada do pedagogo indispensável, para superar possíveis lacunas da formação inicial, como também, para estimulá-lo a se desenvolver como pesquisador, a partir de uma postura crítica, reflexiva e analítica. A formação continuada permite que o pedagogo reveja suas ações e busque, coletivamente, ações para a melhoria da prática pedagógica do contexto educativo em que se encontra e, dessa forma, contribua para consolidar a função social da escola.

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ao se analisar as políticas de formação do Pedagogo, é fundamental desvelar qual currículo orienta essa formação, para identificar quais interesses e concepções políticas, econômicas e sociais estão presentes e determinam as ideias e práticas deste profissional. Ao compreender o currículo, é possível discernir quais são os objetivos que prevalecem e orientam a práxis educativa.

O Currículo é político e socialmente determinado, intimamente atrelado ao contexto histórico da época, assim caracterizado por continuidades e descontinuidades em relação à efetivação de uma formação crítica e emancipatória. Contudo, as ideias que orientam a educação escolar não são neutras, e seus processos e resultados estão relacionados aos processos econômicos, políticos e culturais.

Compreendendo as influências dos currículos, a formação do Pedagogo nos cursos de Pedagogia aborda uma amplitude de saberes teóricos e práticos essenciais para que o Pedagogo possa atuar na complexa realidade da educação, o que o diferencia das outras licenciaturas, mas essa formação do profissional pedagogo sofreu algumas modificações significativas, no decorrer dos anos. No ano de 1939, foi instituído no Brasil, o Decreto-Lei 1.190 que assegurou a formação nos cursos de Pedagogia com um caráter generalista, não se definiam diferentes habilitações para os pedagogos. Já no ano de 1969, com o Parecer CFE 252, foram definidas as habilitações pedagógicas, onde era formado o Pedagogo Administrador Escolar, o Inspetor de Ensino, o Orientador Educacional, o Supervisor Pedagógico e o Professor das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais (BRASIL, 1969).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, instituiu-se que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deveria ser feita em cursos de Licenciatura em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

No ano de 2006, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, do parecer CNE/CP N° 3/2006, foi aprovada Resolução homologada pelo MEC definindo o Pedagogo como um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na

área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º. O texto do Artigo 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais, na íntegra, apresenta a formação em Pedagogia da seguinte forma:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

A referida legislação normatiza os Cursos de Graduação em Pedagogia, desde o ano 2006, até os dias atuais. Em 20 de dezembro de 2019, é homologada pelo CNE/CP a Resolução nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme já abordada no capítulo anterior, Formação de Professores. Ressalta-se aqui o Art. 22 a referida resolução, o qual define a formação para atividades pedagógicas e de gestão, conforme segue:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (BRASIL, 2019).

No entanto, considerando o que assegura a lei, o Pedagogo pode desempenhar um papel fundamental no contexto escolar quando desenvolve um

corpo consistente de conhecimentos e é capaz de articulá-los nas várias abordagens da prática pedagógica. A sua aprofundada fundamentação teórica será reflexo de uma ação coerente e eficaz, permitindo que esse profissional articule a Organização do Trabalho Pedagógico da escola em uma perspectiva de indissociabilidade do processo ensino-aprendizagem, garantindo a Inter relação do planejamento escolar, da gestão democrática, da formação continuada, da avaliação e da articulação com as famílias. Libânio (2001) evidencia essa atuação quando afirma que:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Assim, como todos os profissionais da educação, o Pedagogo precisa constantemente ressignificar sua prática, refletir sobre as possibilidades de agir, pensar e, principalmente, compreender seu papel na sociedade e no contexto em que atua. É a partir de suas ações, de sua prática e na interação com seus pares, que o Pedagogo se constitui e pode se tornar um dos atores que contribui com a mudança e a transformação da sociedade, tornando-a mais humana.

3.3 IDENTIDADE DO PEDAGOGO

O Pedagogo tem um papel importante como profissional da educação diante da relevância política e social que assume, considerando que o objetivo do seu trabalho é pautado no desenvolvimento da formação humana. No contexto escolar, o Pedagogo é o profissional que articula todo o trabalho coletivo da escola. O Pedagogo, de acordo com Libâneo (2001):

É o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

Em uma definição mais progressista, Gadotti (2004, p. 34) afirma que “[...] Pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo”. A partir dessa definição do autor, compreende-se que nas diversas atuações, o Pedagogo se torna um articulador da

prática pedagógica, mediando toda a ação educativa, papel fundamental, e que contribui efetivamente para a melhoria da educação.

Franco (2003) corrobora em uma visão mais progressista, compreende o Pedagogo como mediador dentro da instituição escolar, na efetivação de uma prática educativa emancipatória: “[...] o Pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis, na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos” (FRANCO, 2003, p. 110). Sobre esse aspecto, é importante considerar o que Placco e Souza (2012) apontam sobre a identidade do Pedagogo:

Ainda como aspecto fundante da constituição da identidade desse profissional, assumem relevância questões singulares do sujeito que exerce essa função, tais como sua história pessoal, trajetória de formação, seus desejos e necessidades e, principalmente, o modo de ingresso na função (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 17).

Vale ressaltar que, muitas vezes, o papel do Pedagogo ainda é limitado dentro da instituição escolar, seja por sua história pessoal, pela trajetória de sua formação ou por desafios da prática e este acaba reproduzindo os paradigmas de uma educação essencialmente tradicional, que já não se encaixa mais no modelo de sociedade e escola do século XXI. Sobre esse aspecto, Vasconcellos (2002) faz uma reflexão diante do desempenho dessa função:

[...] o pedagogo não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/ salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica ‘toureando’ os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de ‘papel’), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 86-87).

Ao desempenhar essa função essencialmente burocrática, o Pedagogo deixa de ser um articulador dos processos e se torna um fiscalizador, um tarefeiro, que não consegue contribuir na mediação da teoria pedagógica e da práxis educativa,

não cumprindo sua função primordial por completo e desconsidera os saberes construídos na sua formação.

Considerando o Pedagogo como mediador e a importância do trabalho coletivo na escola, do papel de cada um nesse contexto para garantir bons resultados no processo educativo, o Pedagogo é quem tem a função de articular coletivamente as ações, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação. Pimenta (1985) faz uma abordagem desse trabalho coletivo e do papel do Pedagogo nesta prática:

A prática na escola é uma prática coletiva. – os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente (PIMENTA, 1985, p. 34).

Ao considerar que a função social da escola se dá por meio do ensino, é entendido que a atuação do Pedagogo é de mediador do processo, pois a tarefa de ensino é do professor. Ao compreender seu papel de mediador do processo, é importante ressaltar que o fruto dessa mediação é a formação humana, tanto na interação com professores, quanto com alunos.

Sobre essa mediação, Vasconcellos (2013) ressalta que o Pedagogo tem um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível da consciência ao mesmo tempo que acolhe e engendra. Deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animado e alguém que disponibilize subsídios que permitam o crescimento do grupo.

Diante dessa articulação realizada pelo Pedagogo, pode-se fazer uma analogia com o que Saviani (2012, p. 1) define sobre educação: “a educação é um ato político”, uma vez não existe uma terceira posição ou neutralidade. Portanto, considerar a prática do Pedagogo como uma prática política, é necessariamente entendê-lo como um agente político, aquele que se constitui como sujeito da construção da cidadania, aliado aos seus pares. Libâneo (1999), considera que:

O Pedagogo assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas a humanização num determinado contexto histórico social. Junto a isso formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa nos âmbitos da escola e extra escola (LIBÂNEO, 1999, p. 135).

Com esse olhar, o Pedagogo precisa dominar, cada vez mais, além dos procedimentos técnicos da função, as inter-relações do contexto sociocultural, trazendo conhecimentos específicos e essenciais para o aprimoramento da prática para os momentos coletivos e individuais.

Uma das formas de se garantir essa inter-relação é com a articulação de formações continuadas de professores no *lócus* escolar, considerando as necessidades da própria escola. A partir dessa prática, o pedagogo poderá perceber a importância do seu papel de mediador, da formação continuada e, conseqüentemente, do potencial de aprimoramento da prática pedagógica, resultando sempre na qualidade do processo educativo, objetivo comum a todos os profissionais da educação.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

A partir da compreensão das alterações propostas historicamente no Brasil com relação à formação e ao trabalho dos Pedagogos, serão caracterizadas, nesta seção, as políticas elaboradas para o trabalho dos Professores Pedagogos no Estado do Paraná.

A Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), ao instituir uma estrutura curricular que fragmentou a formação do Professor Pedagogo em funções distintas, expressou-se também no trabalho dos Professores Pedagogos nas escolas. Na Rede Estadual de Ensino do Paraná, os concursos para Professores Pedagogos dividiam as vagas em orientador escolar, supervisor escolar e administrador escolar. O orientador escolar assumia como função o acompanhamento e a orientação à aprendizagem dos estudantes, o supervisor escolar tinha como atividade, supervisionar o planejamento e o trabalho do professor em sala de aula, e o administrador escolar ocupava-se das funções ligadas à direção das escolas (BRASIL, 1969).

Essa fragmentação do trabalho do Professor Pedagogo, habilitava-o tecnicamente como profissional, mas reduzia sua racionalidade técnica do fazer pedagógico. Os supervisores escolares eram os responsáveis, no Estado do Paraná, por implementar as políticas de estado, assumindo uma função burocrática, em uma concepção mais tecnicista de educação. O supervisor ocupava-se com as questões ligadas ao currículo e planejamento, com um caráter hierarquizado, fiscalizador do trabalho. Por fim, o orientador educacional realizava o acompanhamento aos estudantes em uma visão mais assistencialista.

Entre os anos 2003 e 2006, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) apresentou as normativas específicas para a atuação do Professor Pedagogo. Esta normativa, alterou o perfil de atuação deste profissional, na esfera da Rede Pública Estadual do Paraná, que, anterior a esta data, era apresentado como especialista, passando a fazer o trabalho de suporte pedagógico à docência, planejamento, administração, supervisão e orientação. Em 2004, foi aprovado o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Com a implantação do plano, os cargos de supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar foram substituídos pelo cargo de Professor Pedagogo, instituído por meio da Lei Complementar nº 103/2004 da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) (PARANÁ, 2004). No artigo 4º, inciso 5º do capítulo III (PARANÁ, 2004), que trata dos conceitos fundamentais, a SEED passou a definir um novo perfil para a atuação do Professor Pedagogo, propondo a junção das funções do supervisor e orientador, dando origem a um novo cargo denominado Professor Pedagogo.

Concomitante às mudanças implementadas na Lei, inicia-se, nesse período, a construção de uma nova identidade ao trabalho do Professor Pedagogo pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Essa construção da identidade do Professor Pedagogo se deu, a partir de uma concepção do profissional responsável pela organização do trabalho pedagógico, numa perspectiva de unidade no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e na superação da fragmentação das funções do orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar. Propôs-se, dessa forma, que o trabalho do Professor Pedagogo precisaria se adequar a uma perspectiva de indissociabilidade entre os processos de ensino e aprendizagem.

Estas proposições, em relação ao trabalho do Professor Pedagogo, foram instituídas pela SEED, nos Editais de concurso dos anos 2004 e 2007, no documento denominado Subsídios para elaboração do regimento escolar para a escola pública (PARANÁ, 2010a), e em estudos apresentados pela CGE/SEED - Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria Estadual de Educação, sendo eles: O papel do Professor Pedagogo diante do processo de ensino aprendizagem (PARANÁ, 2009) e o papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo (PARANÁ, 2010b).

A reflexão sobre o Professor Pedagogo como mediador de todo o processo fica evidente no documento, quando os autores ressaltam: O papel do Professor Pedagogo na Gestão: possibilidades de mediação do currículo (PARANÁ, 2010a, p. 20), que: embora seja de conhecimento que o papel do Pedagogo tem sido alvo de muitas discussões, na perspectiva que é defendido, não cabe mais a lógica economicista a este profissional, reproduzindo a fragmentação das relações de trabalho, assim como acontece na dualização do profissional Professor Pedagogo em supervisor e orientador. Para tanto, cabe questionar os que ainda agem e defendem a lógica tecnicista, na qual o supervisor controla o trabalho dos professores, em questões burocráticas e não de ensino e aprendizagem, ao passo que o orientador recorre ao assistencialismo aos alunos e às famílias (PARANÁ, 2010).

Com o intuito de estabelecer um novo perfil à atividade desenvolvida pelo Professor Pedagogo, a SEED estabeleceu, no edital do concurso de 2004, no item “Descrição das atividades genéricas do Professor Pedagogo nos estabelecimentos de ensino de educação infantil, educação profissional, ensino fundamental e ensino médio da rede estadual do Paraná” (EDITAL 37/2004 - GS-SEED), algumas das ações que são atribuídas a estes profissionais sendo elas descritas no Quadro 4:

QUADRO 4 - ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO EDITAL 37/2004 - SEED

ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO
Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico e plano de ação da escola;
Coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE;
Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade escolar, no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar;
Participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da

escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
Analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola;
Coordenar a organização do espaço-tempo escolar, a partir do projeto político pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo a partir do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora atividade e de outras horas que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico;
Coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;
Apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED.

FONTE: Adaptado de PARANÁ (2004a)

O mesmo edital traz, ainda, um item que apresenta a descrição dessas atribuições do Professor Pedagogo, sendo fixada pela SEED como o que compete ao Professor Pedagogo, conforme descritas no Quadro 5:

QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO - COMPÊTÊNCIAS DO PROFESSOR PEDAGOGO - EDITAL 37/2004 - GS - SEED

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PEDAGOGO
Coordenar a elaboração de critérios para a aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político pedagógico da escola;
Participar da organização da biblioteca dentro da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração de planejamento de ensino junto ao coletivo de professores da escola;
Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiências, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para a 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; atuar junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos, a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas, para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive;
Organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e a sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção, decorrentes desse processo;
Informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos, para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar;
Orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população;

Participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais;
Observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

FONTE: Adaptado de PARANÁ (2004a)

Placco, Almeida e Souza (2011) em pesquisa para a Fundação Vitor Civita fazem uma análise do papel do pedagogo como formador a partir das atribuições contidas na legislação em cinco estados Brasileiros, aqui destacamos um recorte ao Estado do Paraná, em relação a Lei Complementar 103/2004 - Plano de Carreira dos Professores, conforme segue no Quadro 6:

QUADRO 6 - QUADRO DE ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO

ANÁLISE DO PAPEL FORMATIVO DO PROFESSOR PEDAGOGO		
DISPOSITIVO LEGAL	ATRIBUIÇÃO QUE SE REFERE AO PAPEL DO PROFESSOR PEDAGOGO COMO FORMADOR DE PROFESSORES	OBSERVAÇÕES DAS AUTORAS
Lei Complementar 103/2004 – Plano de Carreira dos Professores. Publicado no Diário Oficial Nº 6687 de 15/03/2004 Súmula: Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências. Publicada no Diário oficial em 15 de março de 2004.	-Promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos	-Atribuição em que a formação está presente de forma explícita.
	-Participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais do estabelecimento de ensino, que tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar	
	-Organizar, junto à direção da escola, a realização dos Pré-Conselhos e dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no estabelecimento de ensino	
	-Subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores do estabelecimento de ensino, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas	
	-Acompanhar os estagiários das instituições de ensino, quanto às atividades a serem desenvolvidas no estabelecimento de ensino	-As observações, consultas, entrevistas, acompanhamentos e participações dos estagiários na escola têm implicação direta na

		formação do estudante em formação
	-Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social	-Atividade formativa
	-Orientar e acompanhar a elaboração dos guias de estudos dos alunos para cada disciplina, na modalidade Educação de Jovens e Adultos	-Orientação sugere uma ação formativa e o acompanhamento pode ser realizado por meio de parceria com a equipe docente. A elaboração de guias de estudos implica conhecimento constituído no processo formativo

FONTE: Adaptado de Placco, Almeida e Souza (2011)

A partir da análise realizada pelas autoras, pode-se identificar que em vários aspectos a legislação assegura o papel do Professor Pedagogo como mediador das ações formativas na escola e como articulador desses processos. Essa legislação marca um avanço às atribuições desse profissional, em relação ao trabalho formativo que desempenha, o que até então não lhe era assegurado, o Professor Pedagogo era compreendido essencialmente como realizador de tarefas burocráticas.

No ano de 2007, a SEED lança o Edital nº 10/2007- GS/SEED, para abertura de concurso público para a contratação de Professor Pedagogo e são funções deste profissional as mesmas já propostas no Edital de 2004, ampliando apenas as atividades, junto das unidades escolares, que ofertam as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Profissional (PARANÁ, 2007).

O Edital de 2007 não apresentou diferenças, em relação ao Edital de 2004, também no que se refere o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola, as reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, a organização do trabalho pedagógico, o processo de ensino aprendizagem, a formação continuada dos profissionais da escola, a orientação quanto aos Planos de Trabalho Docente (PTD), o aprimoramento teórico-metodológico dos professores, a organização da hora-atividade, os projetos de recuperação de estudos diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o Conselho de Classe e os dados de aproveitamento escolar.

No entanto, o Edital nº 10/2007 expande as atribuições do Professor Pedagogo no que se refere a ampliar os espaços de participação, de

democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético político com todas as categorias e classes sociais (PARANÁ, 2007).

Diante dessa apresentação, evidencia-se a partir dessas legislações uma concepção do Professor Pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola (PARANÁ, 2010, p. 20):

Profissional que contribui diretamente no processo de construção de uma escola que valoriza os preceitos humanizadores e emancipadores necessários para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada definindo-a em uma dimensão política como: [...] instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade”. “Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária (PARANÁ, 2010, p. 4).

Em 2013, é homologado um novo edital para realização de concurso público para seleção e contratação de profissionais da educação. O Edital nº 017/2013 da Secretaria de Estado da Educação estabelece, no item 2, que trata da descrição do cargo e da função do Professor Pedagogo, como atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola, sendo detalhado no item 2.3.1 as atribuições da função, conforme descritas no Quadro 7.

QUADRO 7 - DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO - EDITAL 017/2013 - SEED

ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO
Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos

alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias;
Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

FONTE: Adaptado de PARANÁ (2013)

Ao se realizar uma análise dos últimos Editais da Secretaria de Educação que definem as atribuições do Professor Pedagogo, constata-se que este profissional é entendido como responsável pela coordenação e pela articulação da Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na perspectiva da indissociabilidade do processo ensino-aprendizagem. Diante disso, pode-se dizer que o trabalho do Professor Pedagogo se organiza em torno de cinco grandes eixos: Planejamento Escolar; Gestão Democrática; Formação Continuada; Avaliação e Articulação com as Famílias.

Ferreira, Haddad e Chupil (2020) definem que o trabalho do Professor Pedagogo voltado ao planejamento escolar envolve a discussão e a escrita coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola, da Proposta Pedagógica Curricular, do Plano de Ação da Escola, do Planejamento de Ensino do professor e do Regimento Escolar. Ainda evidenciam que, na gestão democrática, o Professor Pedagogo procura articular o trabalho com as instâncias colegiadas por meio do Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmios Estudantil e Conselho de Classe.

Em relação à formação continuada, os autores ressaltam que o Professor Pedagogo se torna articulador na organização das formações continuadas realizadas no *lôcus* escolar tais como as Semanas e Reuniões Pedagógicas, acompanhamento da hora-atividade do professor, além da organização e condução do Conselho de Classe. No que se refere à *avaliação*, o Professor Pedagogo é o profissional responsável por acompanhar os resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes, bem como as formas de recuperação de estudos, organizar a avaliação institucional e as avaliações de sistema (larga escala) na escola (FERREIRA, HADDAD, CHUPIL, 2020). Já no que diz respeito à *articulação*

com as famílias, “o Professor Pedagogo é quem organiza formas de comunicação com as famílias sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes e informa sobre o trabalho realizado na escola, através do Projeto Político Pedagógico” (FERREIRA, HADDAD, CHUPIL, 2020, p. 479).

É importante ressaltar que, quando se busca uma nova configuração do trabalho pedagógico, considera-se que:

As relações no interior da escola, deverão basear-se nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, oposto a fragmentação e ao controle hierárquico [...] propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo [...] (VEIGA, 2005, p. 31).

Dessa forma, “a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que, avanços em um dos campos, levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente” (PARO, 2006, p. 27).

No entanto, a prática pedagógica do Professor Pedagogo ainda enfrenta alguns desafios, no que tange as atividades do cotidiano, que envolvem questões disciplinares, substituição de professores faltantes, mediação de conflitos entre professores e alunos, questões burocráticas solicitadas pela mantenedora entre outros, que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de mediação e articulação. Esses desafios, presentes ainda nas práticas cotidianas, serão abordados na seção seguinte intitulada “Os desafios do trabalho do pedagogo na escola”.

3.4 OS DESAFIOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA

A atuação do Professor Pedagogo em um contexto de mediação e articulação, mesmo que amparado pela legislação, ainda se caracteriza como um desafio, diante das muitas atividades que precisam ser realizadas no dia a dia da escola. Defende-se a superação de atuações fragmentadas, mas há muitos desafios na atuação do profissional para a conquista de uma educação progressista e muitas vezes este acaba se restringindo a uma prática generalista.

Ferreira, Haddad e Chupil (2020), em pesquisa recente com Professores Pedagogos, destacam os cinco maiores desafios do pedagogo na escola, sendo

eles: a inclusão escolar, a violência, a aprendizagem e comportamento dos alunos, a relação com os professores e de realizar seu papel na escola.

Com relação ao desafio da inclusão, o Professor Pedagogo é responsável por informar aos professores sobre cada caso específico dos estudantes matriculados na escola que apresentem alguma necessidade especial, bem como o direcionamento de adaptações e isso demanda um repensar das estratégias metodológicas empregadas, os conteúdos curriculares ensinados e a avaliação da aprendizagem de acordo com as dificuldades enfrentadas e possibilidades de cada estudante, juntamente com os professores.

Sobre a violência, o Professor Pedagogo faz constantemente atendimento às pequenas violências que acontecem na escola, muitas vezes atuando de maneira paliativa e contribuindo para que esse atendimento se torne frequente, o que interfere em toda organização do trabalho pedagógico. Quanto à aprendizagem e ao comportamento dos alunos, o pedagogo precisa ser o mediador entre o aluno e o professor, considerando as mudanças e conflitos que são revelados constantemente por comportamentos desafiadores e opositores, além da postura do professor, de modo a melhor lidar com o seu aluno, para que este tenha também o seu conhecimento e as suas opiniões valorizadas, auxiliando o professor a conquistar o respeito e que este não seja uma imposição.

O Professor Pedagogo deveria ter uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o agente mediador entre currículo e professores, o profissional que pode auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolve na sala de aula e na escola (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Nesse sentido, também se apresenta o desafio da relação com os professores, onde o Professor Pedagogo precisa dominar as melhores estratégias, para que o professor o aceite como um profissional parceiro e que estará junto dele para auxiliá-lo nos melhores direcionamentos, em busca da melhoria da prática pedagógica. Sobre esse desafio Placco (2003, p. 47) aponta que: “[...] refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”. Para a autora, é importante ainda que:

O coordenador pedagógico comprometa todos os envolvidos no contexto educativo nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender as necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola”, de modo que o objetivo político-pedagógico proponha ações de importância em torno das quais todos se empenhem (PLACCO, 2003, p. 52).

Outro desafio presente ainda na atuação do Professor Pedagogo na escola está em realizar a tarefa de formação de professores, seja pelo acúmulo de funções que desempenha, seja pela sua limitação ou pela impossibilidade em realizar ações que alimentem as interações entre os educadores, seja por lacunas de sua própria formação enquanto formador. Sobre esse aspecto, Placco e Souza (2010) apontam que:

Assim, esse profissional não ocupa os espaços devidos para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 48).

De acordo com as autoras, compreende-se que não ocupar espaços significa não ter uma organização de tempo e espaços para as formações; não planejar sua ação de modo a selecionar temas relevantes, material e fundamentação teórico-prática para esses momentos, não apresentar, enfim, disponibilidade interna e motivação para isso (predisposição, competência, confiança, desejo, etc).

Faz-se necessário ao Professor Pedagogo, estabelecer uma dinâmica, na perspectiva de mediação e de acompanhamento das atividades pedagógicas, caracterizando uma cultura colaborativa onde possa pensar novas formas de organizar, articular e sistematizar as ações do processo educativo. A partir dessa visão, o Professor Pedagogo também consegue superar outro desafio presente, que é em relação a formação continuada dos professores, responsabilidade essa atribuída ao Professor Pedagogo, no que diz respeito à organização, articulação e mediação, presentes nos preceitos legais estabelecidos pela SEED, nos documentos oficiais⁵.

A fim de assegurar a participação ativa e autônoma dos professores envolvidos no processo, o desafio em relação à organização, articulação e mediação dos processos de formação continuada está, também, em uma gestão democrática,

⁵ Editais de Concurso 2004 e 2007 (n. 037/2004 e n. 10/2007); Estatuto do Servidor; Estatuto do Magistério; Lei n. 103/04; Caderno de Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar.

que possibilite aos professores se tornarem autores, atores e produtores de suas práticas, com a autonomia intelectual necessária para decidir, individual e coletivamente, e empreenderem práticas pedagógicas inovadoras.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2009, p. 105) defende a ideia de que o Pedagogo deve deixar de ser o *expert* e assumir a função de colaborador da formação profissional do professor em um modelo mais flexível de formação, no qual: “será fundamental criar espaços de formação [...] para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar”.

Almeida e Placco (2011) também definem esse papel do Pedagogo como articulador da prática pedagógica para a superação desses desafios:

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA; PLACCO, 2011b).

Para a superação desses desafios e para que o Professor Pedagogo possa, de fato, desenvolver seu papel na escola com mais efetividade, faz-se necessário sistematizar ações para se atribuir maior significado às mediações para que estas tenham menor impacto e prejuízo ao processo pedagógico.

De acordo com Libâneo (2010) há muitas críticas à “cientificidade” na atuação do Pedagogo, referindo-se a esse profissional com uma atuação mais voltada para a prática, no campo da intuição e das artes, onde sua formação não tem um objeto de estudo científico, pois o fenômeno educativo é pluridimensional e este não dispõe de um sistema claro e coerente de conceitos. Porém, o autor defende que a crítica não constitui razão suficiente para ignorar a atividade prática, correspondente ao campo do conhecimento pedagógico e que esta, pode ser definida como formação humana, que envolve dimensões da teoria científica e da prática, reflexão e ação.

Diante dessas considerações, é evidente que o Professor Pedagogo, muitas vezes, tem enfrentado um processo de estigmatização e de negação no seu espaço de trabalho, o qual vem sendo gerado a partir das ideias que são projetadas sobre a amplitude de sua prática no contexto escolar.

Segundo Libâneo (2010, p. 28), “o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino”. Essas transformações incidem também sobre as práticas dos Professores Pedagogos, que são os profissionais diretamente ligados ao processo de disseminação das práticas pedagógicas do conhecimento.

Algumas intenções veladas continuam acentuando a crise de identidade do Professor Pedagogo, pois há, ainda, uma ambiguidade de discurso, que em muitas situações precarizam as condições de trabalho, não permitindo que o pedagogo assuma sua função de mediador e articulador do processo educacional.

Com relação a esses desafios da prática do Professor Pedagogo, eles se apresentam em vários segmentos no cotidiano da escola. No campo da gestão escolar, esse profissional precisa saber lidar com as contradições diárias, que envolvem situações diversas, com as correlações de forças em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento. Sobre esses desafios, Lombardi (2006) enfatiza relacionando-os a esse papel de liderança:

Eis o desafio e que se impõe a todo cidadão, porém, com maior responsabilidade àqueles que atuam profissionalmente na área educacional e, dentre estes, mais ainda aos gestores escolares, por seu papel de liderança e de aglutinação dos demais segmentos participantes da vida da escola. Trata-se, certamente, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, e cujo enfrentamento, uma vez assumido verdadeiramente, permitirá que se concretize toda a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar (LOMBARDI, 2006, p. 18).

Diante desse entendimento, a articulação do trabalho coletivo na escola, a partir das representações das instâncias colegiadas, é um desafio para os profissionais que estão à frente da gestão escolar, e requer habilidades desenvolvidas que atendam à complexidade que essa função exige por parte desse profissional.

Outro desafio presente no trabalho do Professor Pedagogo na escola, está relacionado às práticas de inclusão. É necessária uma mudança no sentido de não apenas aceitar a diversidade, mas principalmente de incluir, reconhecer e aprender com o outro, o que também exige a ação para uma formação humana, aliando a teoria científica e a prática. Sobre a inclusão, Camacho (2004, p.12) afirma: “Se

torna evidente que a aproximação aos temas da diversidade, da diferença e da acessibilidade pressupõe uma mudança necessária de paradigma, de postulados científicos atuais e de relação com os sistemas educativos e sociedades atuais”. Considerando essa afirmação, entende-se que o pedagogo, enquanto articulador de todo o processo educativo, tem papel fundamental frente ao desafio e que precisa estar preparado para saber como melhor agir.

A organização do trabalho pedagógico da escola, aliada a todas as atribuições do Professor Pedagogo, também é um desafio presente para uma organização do trabalho pedagógico que seja democrática e que atenda todas as necessidades do processo educativo. Nessa perspectiva, Czernisz (2007) defende essa organização do trabalho pedagógico articulado:

[...] a organização do trabalho pedagógico que se dá no âmbito da administração da escola, incluindo o trabalho com o projeto político-pedagógico, com o planejamento e, com o currículo na perspectiva da democratização do espaço escolar, permitindo a real participação da comunidade nas instâncias colegiadas, visando uma educação que corresponda às necessidades das classes trabalhadoras que historicamente vêm lutando pela educação escolar, que entendemos deva ter qualidade (CZERNISZ, 2007, p.1).

A partir dessa concepção, caracteriza-se a compreensão do Professor Pedagogo sobre a função social da escola e o entendimento nessa perspectiva democrática como um desafio, pois terá que aliar a organização do trabalho pedagógico às instâncias colegiadas, fazendo uma articulação entre todos os segmentos.

A democratização do ensino, bem como a permanência do aluno na escola, também se caracteriza como um desafio a ser superado, sendo responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo. Diante desse desafio, o Professor Pedagogo tem papel fundamental no estabelecimento de ações. Segundo Schargel e Smink (2002), esse papel se caracteriza diante da necessidade do Professor Pedagogo analisar a evasão a partir da sua prevenção e ocorrência, apresentando uma visão antecipada do problema. O Professor Pedagogo é o articulador de estratégias diversificadas por meio de parcerias e envolvimento da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade, objetivando o resgate do aluno, antes mesmo da sua evasão.

Aperfeiçoar-se constantemente não é uma tarefa fácil diante das condições de trabalho, mas se torna fundamental para transcender alguns desafios da prática,

que contribuem para o desgaste da profissão. Percebe-se, ainda, uma deficiência nos cursos de Pedagogia, que se reflete na formação pedagógica e na desvalorização profissional, acentuando-se com a falta de condições de trabalho, com as várias exigências e os baixos salários, que contribuem muitas vezes para a desmotivação destes profissionais, em relação ao desempenho primordial da sua função. Libâneo (2002) corrobora com esse aspecto quando afirma:

É visível que a profissão de Pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixos status social e profissional, falta de condição de trabalho, falta de profissionalismo etc (LIBÂNEO, 2002, p. 25).

Para a superação desses desafios é necessário que as instituições comecem a discutir o diálogo entre os currículos do curso de pedagogia para a formação de um profissional que tenha condições de articular o processo pedagógico, considerando as intencionalidades presentes e priorizando a formação humana tanto de alunos, como de professores.

Portanto, diante da complexidade que envolve a formação desse profissional, é necessária uma formação que contribua para alicerçar sua prática pedagógica, conforme afirma Houssaye (2004):

O Pedagogo é aquele que procura conjugar teoria e prática a partir de sua própria ação. Contudo, o Pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico será considerado Pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Sendo assim, ser Professor Pedagogo diante dos desafios da sociedade contemporânea exige, desse profissional, uma formação crítica e reflexiva, além da persistência para superar os paradigmas sociais existentes e vindouros, a fim de conquistar os espaços que lhe são de direito. É notória a importância da presença desse profissional nos mais variados espaços, pois, onde houver aprendizagem e educação, o Professor Pedagogo pode contribuir sempre. As funções descritas pelos verbos orientar, construir, liderar, auxiliar, planejar, acompanhar, desenvolver, pesquisar, analisar e cooperar destacam a grandeza dessa profissão que, vez ou outra, ainda é limitada pela falta de reconhecimento da sua função social e educativa.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO *LÓCUS* ESCOLAR

4.1 CONCEITUANDO O *LÓCUS* ESCOLAR

Para conceituar a formação continuada no *lócus* escolar, considera-se importante algumas reflexões. Nessa seção será refletido sobre os termos espaço, lugar e território, conceituando essas definições quanto ao espaço escolar e suas relações para que, de fato, este seja um lugar de formação. Compreende-se neste estudo *lócus* como espaço.

Freire (1967) aborda algumas questões relevantes, que interferiram ao longo do tempo no espaço da escola, forças políticas, poder, ideologias marcaram e delimitaram esse espaço e para que haja, de fato, uma transformação que se estabeleça para um lugar democrático, de diálogo e ativo, voltado para a responsabilidade social e política, para isso, defende que é necessário uma transividade crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas que nele se apresentam. A partir dessas considerações de Freire, alguns autores, abordados na sequência, também propõe essa reflexão, considerando tudo o que envolve esse espaço.

Cunha (2008) faz algumas reflexões sobre os termos espaço, lugar e território. Traz proposições e questionamentos para se pensar quando esse espaço escolar possa ser reconhecido como lugar de formação, de fato. O primeiro questionamento é: Quando esse espaço se transforma em lugar? A autora afirma que vemos a escola como um espaço de formação, quando os sujeitos que a frequentam estão lá com o objetivo de serem formados, mas afirma que nesse mesmo espaço estão os educadores que, através da socialização, podem constituir um processo contínuo de formação, através, de suas experiências, conhecimentos e histórias de vida. Defende que “o espaço em si, abriga a possibilidade de se transformar em um lugar de formação, o que não garante sua efetivação, que ele precisa ser entendido, constituído por quem o ocupa como um potencial lugar de formação” (CUNHA, 2008, p. 184).

Cunha (2008) propõe ainda outro questionamento: O que transforma o espaço em lugar? De acordo com a autora o que pode transformar o espaço em lugar é a dimensão humana, quando são atribuídos sentidos aos espaços, quando se é reconhecida a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças

e possibilidades. Defende ainda que, quando se define “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Nesse sentido, “o espaço da escola pode se transformar ou não em um lugar de formação, mas isso dependerá das pessoas que elas ocupam, lhe atribuírem sentido e legitimarem sua condição” (CUNHA, 2008, p. 184).

Nesse contexto, Lopes (2007) também afirma que os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão [...]” (LOPES, 2007, p. 77).

O terceiro questionamento proposto por Cunha (2008) instiga: quando o lugar se transforma em território? A autora define como território uma ocupação que revela intencionalidades: a favor de que e contra o que se posiciona. Ainda explicita que não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças e explicita que, ao ocupar os lugares, as pessoas estão fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. Essas forças, em tensão, revelam predomínios que sinalizam disputas de poder.

Portanto, diante dessas reflexões propostas por Cunha (2008) compreende-se que o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados.

Brandão (1989) permite fazer uma analogia em relação ao território no espaço educativo e a formação continuada de professores, quando faz uma relação da educação com uma aldeia indígena. O autor explicita que, nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações presentes são situações de aprendizagem. O ver, o entender, o imitar e aprender com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. Também, sugere situações de aprendizagem, aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: a turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas.

De acordo com Brandão (1989), nessas relações os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não

sabem, espiam na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, aos poucos, aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer, todos aprendem e ensinam.

Para as situações de aprendizagem, que podem se estabelecer nos espaços escolares e caracterizarem-se como formação continuada de professores, Brandão (1989) estabelece o termo *endoculturação* que é o processo de aquisição pessoal de saber, crença e hábito de uma cultura, que funciona sobre quem aprende como uma situação pedagógica total. Inserido na sua cultura, em sua sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional ou consciente, através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de *endoculturação*, e é também parte da aventura humana do "tornar-se pessoa". Nesse sentido, considera-se a formação profissional como fundamental e indissociável da formação humana do professor.

Em relação ao *lócus* escolar, vários teóricos conceituam esse espaço formador com diferentes termos. Na década de 60, o Pedagogo brasileiro Lauro de Oliveira Lima, nos livros *A Escola Secundária Moderna*, editado em 1963, e *A Escola de Comunidade*, editado em 1967, definiu esse espaço como "Comunidades de Aprendizagem". Wenger (2001) define como "Comunidades de Prática", termos esses que foram sendo ressignificados por outros autores, ao longo do tempo. Nóvoa utiliza-se, em muitos momentos, do termo "Comunidades de Aprendizagem", ao estabelecer relação com a formação continuada de professores, referindo-se ao potencial formador desse espaço, diante das relações nele existentes.

O Quadro 8 apresenta as concepções sobre o *lócus* escolar como espaço de formação, a partir dos principais autores utilizados para fundamentar essa dissertação, compreendendo as diferentes denominações para *lócus* escolar, conforme fundamentado na nota de rodapé 3.

QUADRO 8 - CONCEPÇÕES SOBRE O LÓCUS ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA OS PRINCIPAIS AUTORES ABORDADOS

CONCEPÇÕES DOS PRINCIPAIS AUTORES SOBRE O LÓCUS ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	
NÓVOA	O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 29). A formação continuada de professores ganharia muito se fosse

	organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Sendo assim, o espaço para que de fato isso ocorra, considerando seu contexto, é no espaço da própria escola (NÓVOA, 2009 p. 14).
IMBERNÓN	A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se no lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas (IMBERNÓN, 2006, p. 39).
MARCELO GARCÍA	Para o autor, o desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola, tem como princípio “entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”. Defende “o desenvolvimento profissional dos professores no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham” (MARCELO GARCÍA 1999, p.137).
GATTI	Para a autora, uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica (GATTI, 1997, p. 57).

FONTE: A autora (2021)

A partir da compreensão dessas relações, Nóvoa (2008) propõe que o espaço escolar pode ser compreendido como um lugar privilegiado de formação de pesquisadores que procuram encontrar caminhos para os desafios da aprendizagem, por meio do desenvolvimento docente. Sobre esse espaço com potencial formador apontado pelos autores, é que se compreende, nessa pesquisa, o termo *lócus* escolar como possível lugar onde essas relações podem se desenvolver, a partir de cada contexto, sendo um espaço privilegiado para a formação continuada de professores.

Portanto, precisa ser considerada as relações de poder dentro da escola, pois ela é muito relevante na identificação do que é esse espaço escolar. As políticas educacionais ainda estabelecem uma lógica muito reducionista em relação à definição da escola (sua cultura, as relações de poder, sua pedagogia) e a entendem como uma instituição prestadora de serviços. Essa lógica, defendida pela maioria das políticas educacionais contemporâneas, tem apontado para o fenômeno da descentralização da formação continuada de professores, mas não tem visto a escola como “lugar de formação” (NÓVOA, 1998, p. 17).

A partir do que aponta o autor, é possível compreender que as políticas educacionais, ao adotarem este método, que é a descentralização, a transformam como um fim em si mesmo.

4.2 DESAFIOS PARA A COMPREENSÃO DO *LÓCUS* ESCOLAR COMO LUGAR DE FORMAÇÃO

É importante ressaltar alguns desafios para a constituição desse espaço como lugar de formação. Nóvoa (2003) estabelece quatro tópicos importantes que tem consequências no espaço educativo, principalmente no que diz respeito à reconfiguração do trabalho dos professores e, logo, o reconhecimento desse espaço como lugar, sistematizados no Quadro 9:

QUADRO 9 - TÓPICOS COM OS DESAFIOS PARA SIGNIFICAR A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO

DESAFIOS PARA SIGNIFICAR A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO	
Sociedade do espetáculo	Há uma exposição pública das diversas instituições e atividades profissionais. A escola é sistematicamente exposta nas mídias, no debate público. O modo como os rankings são discutidos servem para alimentar o espetáculo permanente da crise da escola e culpar os professores pelo fracasso.
Sociedade da competição	Há o estabelecimento de uma sociedade competitiva. A publicação anual dos resultados obtidos pelos alunos, agrupados por escola, procura estimular uma competição no plano nacional que se justificam como “indicadores de qualidade” e que contribuem para desvalorizar os sistemas e como forma de regulação das escolas.
Sociedade do consumo	Há uma ideologia de mercado que tende a instaurar uma relação consumista entre a escola e os seus “clientes” (alunos e as famílias). A educação deixa de ser um “bem público” e passa a ser redefinida como mais um “bem de consumo”.
Sociedade do conhecimento	Fala-se numa “aprendizagem ao longo da vida” e responsabiliza-se cada cidadão pela sua reciclagem, qualificação e atualização. Por vezes, instaura-se mesmo uma relação “culpabilizante” de cada um face ao seu próprio percurso de formação. Transformando-se assim, problemas sociais em problemas individuais.

FONTE: Adaptado de Nóvoa (2003)

Nóvoa (2003) enfatiza que essas quatro tendências estão interligadas e reconfiguram os debates e as práticas no campo educativo. Elas geram algumas consequências para o trabalho docente e suscitam a necessidade de novas disposições dos professores, sendo elas relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas. O autor defende que estas disposições precisam ser superadas e que,

mais do que nunca, demandam práticas de formação de professores inevitavelmente localizadas na escola. Enfatiza sobre essas práticas, “não apenas como uma forma qualquer de “praticismo”, mas da necessidade de evidenciar a importância da escola como lugar da formação e o papel dos professores no seu próprio processo de desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2003, p. 2).

Além dos desafios apontados por Nóvoa, existem outras concepções padronizadas em relação à formação continuada. Imbernón (2009) denomina essas concepções de formações padrão, baseadas em um modelo de treinamento, tratadas a partir de problemas genéricos. Nessa concepção, as formações são pensadas e organizadas a partir da fragmentação do conhecimento e com diversos temas isolados e indiferentes às práticas exercidas no dia a dia de sala de aula, sendo ministradas por especialistas acadêmicos em cursos e seminários.

Esses modelos de formação continuada atendem ao discurso único que afirma a lógica de mercado. Nesses modelos, o ser humano não é concebido como sujeito histórico singular e simultaneamente coletivo, não é considerado como um ser de cultura, dotado de consciência e capaz de produzir sentidos e significados a respeito de sua realidade profissional.

Considerando essas reflexões sobre os desafios da formação continuada, Imbernón (2009) aponta que:

A formação deve assumir um papel que transcende o ensino, o qual pretende apenas uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transformar na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. É preciso enfatizar mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível do que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2009, p.15).

Diante desse contexto, é urgente proporcionar espaços de vivências que se configurem em formações continuadas. A formação no *lócus* escolar pode se tornar uma organização que aprende, contextualiza, vivencia projetos, fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. “Partindo dos projetos educativos de escola, teríamos de conceber a escola como unidade de mudança, sendo o professor encarado como construtor e gestor de currículos inovadores, como autor da sua formação” (SILVA, 2003, p. 119).

Para que isso se efetive, o professor precisa compreender a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. Precisa perceber que

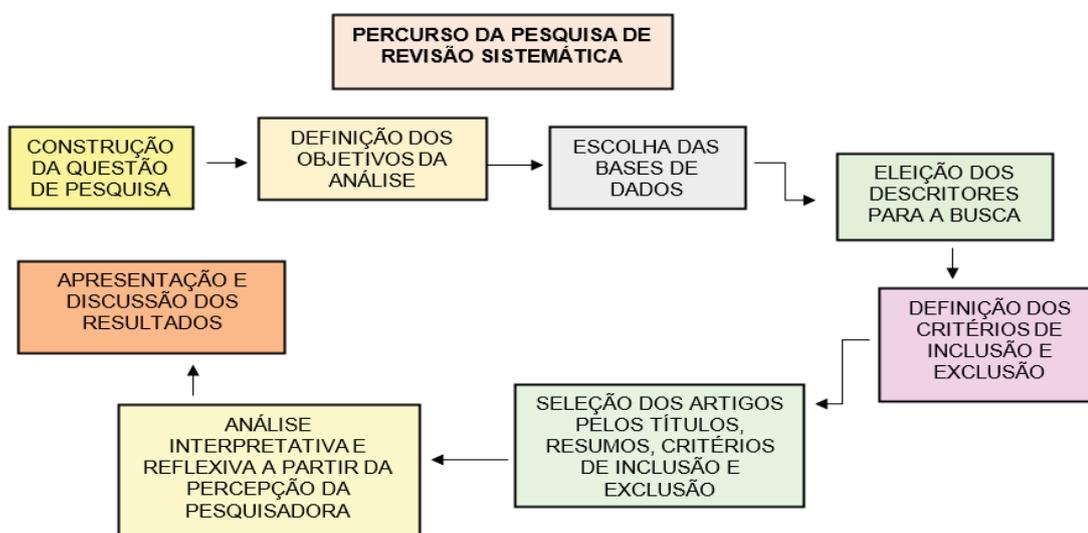
sua atualização e a produção de novas práticas de ensino se dão a partir de uma reflexão partilhada, da troca de experiências e que ele é o autor da sua própria formação e que ela acontece no decorrer de todo esse processo.

4.3 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO LÓCUS ESCOLAR

Com o objetivo de identificar estudos, neste caso, artigos publicados sobre essa temática para compreender melhor o objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa de Revisão Sistemática (RS). A RS é um tipo de estudo de revisão que tem o objetivo de analisar criticamente as pesquisas publicadas em bases de dados de periódicos. A pesquisa aconteceu em diferentes bases de dados de periódicos que abordam pesquisas sobre Formação Continuada de Professores provenientes do *lócus* escolar.

O estudo teve por objetivo analisar os resultados das pesquisas sobre Formação Continuada de Professores provenientes do *lócus* escolar, buscando identificar o que essas pesquisas têm abordado nesse campo da Formação Continuada de Professores. Neste sentido, optou-se pela “[...] estratégia de metassíntese, que envolve a análise da teoria, dos métodos e dos resultados de estudos qualitativos, levando a uma síntese do fenômeno estudado” (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 65). A Figura 6 demonstra o percurso dessa pesquisa:

FIGURA 6 - PERCURSO DA PESQUISA DE REVISÃO SISTEMÁTICA



FONTE: A autora (2020)

A questão de pesquisa buscou responder: Quais os resultados das pesquisas publicadas como artigos que tratam da Formação Continuada de Professores provenientes do *lócus* Escolar? Em seguida, foram definidos os objetivos da análise, que nortearam a interpretação dos artigos pela pesquisadora, os quais foram: O trabalho coletivo, contribuição e potencial formativo da formação no *lócus* escolar; a contribuição para uma mudança efetiva da prática docente e desenvolvimento profissional docente.

As bases de dados escolhidas foram as que apresentaram maior número de pesquisas sobre a temática da Revisão Sistemática. Compuseram as bases de dados eletrônicas consultadas: Portal de Periódicos da CAPES, SCIELO e PePSIC. Após a seleção das bases, as buscas aconteceram da seguinte forma: na base CAPES, utilizou-se os descritores “formação docente” OR “formação de professores” AND “formação centrada na escola” OR “formação no *lócus* escolar”, pesquisa realizada no dia 21 de junho de 2020. Na base SCIELO delimitou-se “formação de professores” AND “formação centrada na escola” OR “formação no *lócus* escolar”, pesquisa realizada no dia 26 de junho de 2020. No entanto, na base de dados PEPSIC optou-se pela busca a partir dos descritores “formação de professores”, “formação continuada” e “escola”, pesquisa realizada no dia 19 de julho de 2020.

Optou-se somente por artigos em língua portuguesa, a partir de pesquisas desenvolvidas em Escolas de Educação Básica, pelo fato desse estudo buscar também compreender a realidade do processo de formação no *lócus* escolar de escolas brasileiras, neste nível de ensino.

Os artigos identificados pela estratégia de busca inicial foram avaliados, conforme os seguintes critérios de inclusão: (1) população: professores da educação básica; (2) local de investigação: escolas de educação básica, públicas ou particulares; (3) metodologia: pesquisa no contexto da escola; (4) periodicidade: artigos publicados nos últimos dez anos 2009-2019 e (5) idioma: somente artigos em língua portuguesa. Já para a exclusão, adotou-se os critérios avaliação do periódico em A1, A2, A3, A4 e B1, formação continuada fora da escola, artigos em outros idiomas, artigos publicados anteriores ao ano de 2009 conforme o Quadro 10:

QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ARTIGOS AVALIADOS

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	
População	Professores da Educação Básica
Local de Investigação	Escolas de Educação Básica
Metodologia	Pesquisa no contexto da escola
Periodicidade	2009-2019.
Idioma	Língua Portuguesa.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	
1) Periódicos que não apresentam Qualis superior a B2 2) Formação continuada na educação profissional ou superior. 3) Formação continuada fora do contexto da escola 4) Artigos em outros idiomas. 5) Artigos publicados anteriores ao ano de 2009	

FONTE: A autora (2020)

O intervalo considerado para a busca dos estudos compreendeu os dez últimos anos de produção científica sobre o tema, pelo fato desse recorte temporal suprir a escassez de pesquisas nessa temática específica, sobre formação de professores proveniente do *lócus* escolar.

A busca nas bases de dados, utilizando os operadores booleanos OR e AND, resultou em 33 artigos, sendo: 25 artigos na CAPES, 4 artigos na SCIELO e 4 artigos na PePSIC. Esses números abarcam o total de pesquisas apresentadas pelos bancos de dados, a partir da eleição dos descritores de modo geral. Contudo, com o intuito de selecionar os artigos que atendessem aos critérios, a constituição do *corpus* de artigos analisados, deu-se somente após leitura dos resumos e do texto na íntegra, resultando num total⁶ de 8 artigos selecionados, Figura 7:

6 Link com o *corpus* de análise na íntegra de todos os artigos analisados:

<https://drive.google.com/drive/folders/1BK9YQcQBx1LcJPrGRgfqjLdyc3QxzY5b?usp=sharing>

FIGURA 7 - CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.



FONTE: A autora (2020)

Os resultados das buscas foram agrupados de acordo com o banco de dados em questão e o descritor específico. Por exemplo: Pasta CAPES - Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso - Pedro Ribeiro Mucharreira. O *corpus* de análise foi organizado por título, autor e ano de publicação, conforme Quadro 11:

QUADRO 11 - *CORPUS* DE ANÁLISE: TÍTULO DO ARTIGO, AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	ANO
Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha Guilherme do Val Toledo Prado	2010
Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso	Pedro Ribeiro Mucharreira	2016
O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	2013
O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional	Miriam Santana Teixeira Antonio Amorim, Mariana Moraes Lopes Amilton Alves de Souza	2018
Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas	Wallisten Passos Garcia Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan	2015

Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular	Isadora Peresi Ferrari; Carla Ariela Rios Vilaronga; Nassim Chamel Elias	2019
A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores	Andréa Maturano Longarezi Tamarisa de Camargo Alves	2009
Psicologia escolar – o processo de formação docente: um estudo de caso	Angela Teresa Freneda da Silva Tramonte Roberto kanaane	2016

FONTE: A autora (2020)

A análise interpretativa e reflexiva, a partir da percepção da pesquisadora, fundamentou-se a partir de três objetivos de análise já citados no início desta seção, definidos por temáticas da pesquisa. Esses objetivos transmitiram as principais conclusões e temas de pesquisa dos artigos selecionados, sendo eles: O trabalho coletivo e contribuição e potencial formativo da formação no *lócus* escolar; A contribuição para uma mudança efetiva da prática docente; e O desenvolvimento profissional docente.

A partir do corpus estabelecido e a articulação das informações presentes nas pesquisas, buscou-se responder o problema de pesquisa utilizando-se da análise interpretativa e com base nas teorias propostas pela literatura específica sobre a formação continuada no contexto da escola.

Diante da análise dos artigos da categoria O trabalho coletivo, contribuição e potencial formativo da formação no *lócus* escolar, contactou-se que os estudos apresentam grande relevância em relação à partilha de experiências e saberes para a construção de uma prática formativa. Sobre isso, Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Longarezi e Alves (2009), no artigo “A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores”, apontam que:

A formação de professores, nessa perspectiva, favorece a construção de conhecimentos a partir do reconhecimento dos saberes experienciais e a constituição do coletivo que aproxima, cria laços, vínculos e faz com que os sujeitos reflitam, individual e coletivamente, sobre suas práticas e, a partir delas, construam novos conhecimentos (LONGAREZI; ALVES, 2009 p. 131).

Teixeira *et al.*, (2018, p. 7), no artigo O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional, corroboram com essas afirmações, apresentando que:

Esses momentos de reflexão coletiva sobre a prática, de busca de soluções para os problemas enfrentados pelas escolas e pela formação continuada em serviço, são de fundamental importância, pois, estão acontecendo diversas mudanças nos diferentes cenários educativos, nos modelos educacionais e nas relações humanas que se desenvolvem nas escolas (AMORIM; LOPES; SOUZA, 2018, p. 7).

Ainda no artigo O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação, as autoras Cunha e Ometto (2013, p. 403) enfatizam que:

[...] uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores e nos sentidos produzidos e compartilhados ao longo do trabalho, consiste em criar situações que permitam aos mesmos aprender a pensar e a agir de modo diferente [...].

A partir da análise dos artigos e tendo como referência o aporte teórico utilizado, identifica-se que a troca de saberes e a partilha de experiências têm grande relevância nas formações que acontecem no lócus escolar, entendendo que isso é um dos fatores fundamentais para a melhoria da prática docente. Esses espaços favorecem essas trocas, pois os professores compartilham da mesma realidade, fazem parte do mesmo contexto educacional e podem aprender uns com os outros, através de experiências que dão certo.

Em relação à categoria A contribuição para uma mudança efetiva da prática docente, evidenciou-se que os estudos analisados apresentaram considerável inferência sobre a mudança efetiva da prática docente. Diante desse aspecto, Nóvoa (1991) afirma que os processos formativos devem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, por conseguinte, da educação.

No artigo A Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso, Mucharreira (2016) destaca que:

[...] os principais objetivos que presidiram ao lançamento das ações de formação foram uma perspectiva fundacional de construção da escola e buscar a mudança de práticas com reflexos nas aprendizagens dos alunos, verificando-se uma assinalável implicação docente nas ações que se centraram no designado paradigma pedagógico inaciano, numa oficina de formação relativa à reflexão dos critérios de classificação das diferentes disciplinas e em ações que abordavam as questões das necessidades educativas especiais (MUCHSRREIRA, 2016, p. 58).

Tramonte e Kanaane (2016), no artigo *Psicologia Escolar - O processo de formação docente: um estudo de caso*, avaliam que o método adotado junto aos Professores, nas aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e, com os alunos em sala de aula, indicaram que a mudança na metodologia foi considerada satisfatória para docentes e discentes, com destaque para a situação significativa e experiência gratificante. Os professores sentiram-se mais confiantes e motivados, e os alunos responderam com entusiasmo às novas metodologias. Após o Plano de Intervenção (formação continuada no contexto da escola), a escola superou a meta estabelecida para o Ensino Fundamental, atingindo um Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) de 2,97. Quanto ao Ensino Médio, o IDESP em 2011 foi de 1,38, e a meta a ser atingida em 2012 era 1,56. Após o Plano de Intervenção, a escola superou a meta estabelecida para o Ensino Médio, atingindo um IDESP de 1,93, índices que não foram alcançados antes dos processos formativos, o que comprava a efetividade nas mudanças de práticas, a partir da formação.

Ainda, a mudança efetiva da prática evidenciou-se no artigo *Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas*, onde Garcia e Pan (2015) identificam momentos/acontecimentos/diálogos, a partir da análise de dados, constituída dos textos produzidos pelos envolvidos nos encontros, nos quais se evidenciavam os diferentes sentidos atribuídos à leitura e à escrita das professoras. Tais sentidos modificaram-se e transformaram-se durante todo processo de formação continuada, já que foram produzidos a partir do diálogo, das relações variadas e infinitas.

Na categoria *Desenvolvimento profissional docente*, os artigos constituintes do *corpus* de análise apresentaram contribuições expressivas em relação à influência que envolve a formação no contexto escolar. Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada, é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática, que está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas

do trabalho docente. Ademais, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Cunha e Prado (2010), em seu artigo Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores, enfatizam que o diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola, e as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade é condição dessa formação centrada na escola, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o professor pesquisador como protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No artigo Psicologia Escolar - O processo de formação docente: um estudo de caso, Tramonte e Kanaane (2016) também apontam resultados em relação ao desenvolvimento profissional docente, quando constatarem que, ao contrário das disciplinas eminentemente teóricas, a vivência dos professores e dos estudantes nos cenários de prática possibilitou o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na rede de ensino, sendo este, de acordo com os pesquisadores, um mérito das metodologias ativas.

Ferrari, Viralunga e Elias (2019), ao escreverem Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular, concluem, a partir dos dados da pesquisa, que o curso de formação realizado colaborou para que, “as professoras aprendessem algumas habilidades, para elaborar a adaptação de atividades aos alunos indicados pela escola [...]”, (FERRARI; VIRALONGA; ELIAS, 2019, p. 74) constatando que, a formação contribuiu de forma significativa para a profissionalização docente dos professores participantes.

Diante da análise realizada e fundamentada, considerando as contribuições do aporte teórico de autores como Nóvoa (1991; 1992; 1995; 1997; 2000) e Imbernón (2009; 2010; 2011), em relação à formação proveniente do lócus escolar, pode-se constatar que a inserção da formação de professores, com o desenvolvimento de competências e capacidades, contextualizado em cada escola e numa comunidade educativa, aproxima a realidade escolar, o que pode trazer

muitas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e, também, da educação. Tanto que Nóvoa (2001), em entrevista, ressalta que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. O autor acrescenta, ainda, que a escola deve se assumir, hoje, como centro da formação de professores.

Em maior parte das investigações analisadas, a partir da leitura completa do texto, pode-se observar a relevância dada à formação continuada de professores proveniente do *lócus* escolar. Pode-se compreender que o diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola, e as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade são condição da formação no *lócus* escolar, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o professor pesquisador como protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os pesquisadores dos artigos mostraram consistência teórica e metodológica sobre as pesquisas realizadas, o que garantiu um status de qualidade de suas produções.

Portanto, embasada teoricamente nos autores citados que discorrem sobre a formação continuada de professores no contexto da escola, e a partir da análise dos artigos selecionados, compreende-se que o diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola e as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade é condição da formação no *lócus* escolar, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o professor pesquisador como protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na seção seguinte, serão refletidos sobre alguns desses aspectos relevantes para se considerar a escola como *lócus* para a formação continuada de professores.

4.4 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO

Diante de toda reflexão, análise e aporte teórico, a escola como *lócus* de formação continuada de professores pode se transformar em um caminho construído pela mediação dialógica, comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais. Freire (1996) traz o diálogo como uma categoria do conhecimento, instrumentalizadora da formação humana, do processo do conhecimento e da relação pedagógica.

O *lócus* escolar, como lugar de formação, é também alicerce fortalecedor à pesquisa-ação, que se fundamenta na ação interventiva e construtiva. Observa-se grande relevância na formação continuada no *lócus* escolar, que considera esse aspecto e que se compõe do diálogo, da troca, da parceria, do caminho feito pelo caminhar, da relação do “eu” com o “outro” e o contexto. Deveria ser uma formação continuada constituída a partir das necessidades dos professores, que valoriza seus conhecimentos prévios e suas experiências, relacionando-os com novos conhecimentos de forma significativa e que sirva de inspiração à pesquisa e mudança de prática.

A formação continuada de professores no *lócus* escolar que considera a associação entre ensino e pesquisa, pode configurar-se como a espinha dorsal da resignificação do conhecimento, por meio da ação investigativa, considerando o contexto, tornando-se formativa e educativa, ao mesmo tempo.

Considerar que a formação continuada de professores pode se consolidar no *lócus* escolar e constituir-se por uma imersão educativa e formativa, vem ao encontro do que Freire (1996, p. 25) defende: “[...] quem forma se forma e se (re)forma ao reformar e quem é formado forma-se e forma o ser formado”. Nesse contexto formativo, é possível vivenciar uma ação colaborativa, sendo que, enquanto formadores, constituem-se em formados.

Canário (2007) enfatiza que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, ou seja, da formação no *lócus* escolar, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência em um saber utilizável.

De acordo com Silva (2003), também possibilita encarar as ações de formação numa outra lógica, ganhando os docentes um papel reforçado, proativo, deixando de ser encarados como meros receptores para poderem passar a produtores de novos saberes, por meio dessa experiência em contexto (SILVA, 2003).

O espaço escolar pode ser considerado como lugar com potencial para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para a formação em trabalho, considerando todas as especificidades que isso exige. O espaço escolar proporciona a partilha, ou seja, o compartilhamento de conhecimentos. Conforme abordado no

decorrer da fundamentação teórica, a importância ressaltada por teóricos que a entendem como essencial para o processo de socialização profissional, para o pertencimento à profissão, e principalmente para a sua formação.

Evidencia-se, portanto, na formação continuada no *lócus* escolar, um processo de aprendizagem contínuo, que proporciona iniciativas reflexivas e formativas, possibilitando aos professores questionamentos sobre suas práticas, podendo promover uma mudança em relação a elas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. É para além deste desenvolvimento profissional docente, que pode surgir em consequência da formação a partir do contexto da escola, onde existe também a possibilidade de ocorrer uma aprendizagem coletiva de toda a estrutura organizacional (BOLIVAR, 1997; BARROSO, 1997).

Neste sentido, ressalta-se a importância da organização de processos coletivos de aprendizagem na escola, a fim de instigar novos saberes coletivos, principalmente por um trabalho organizado e sistematizado, que promova a circulação e discussão de experiências individuais e coletivas, de situações de trabalho que possam ser pensadas, também no coletivo, para aquele contexto em que a escola está inserida.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

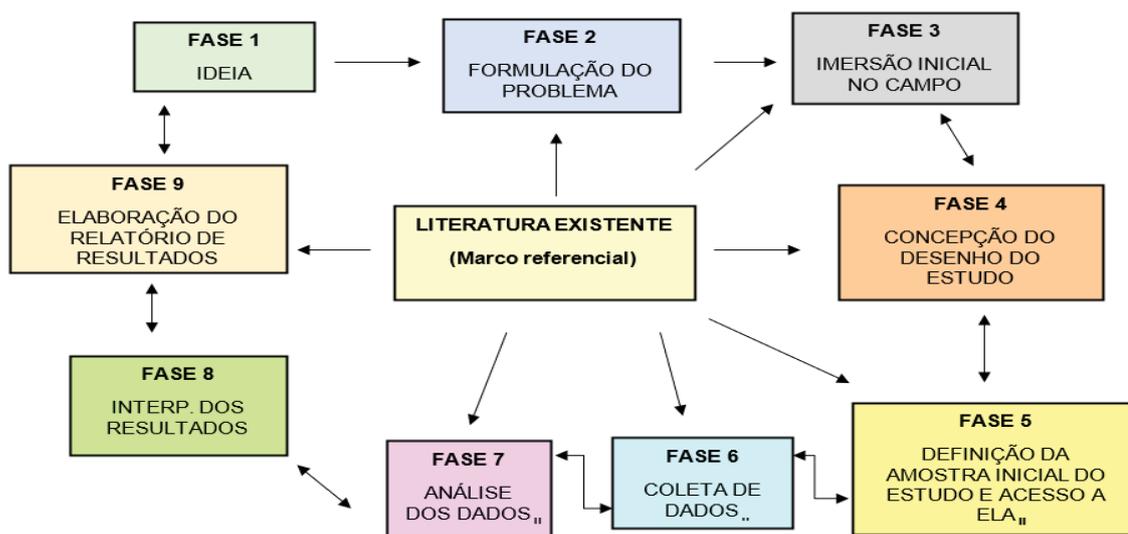
5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Nesta seção, insere-se a abordagem de pesquisa realizada, delineando suas fases, etapas e características. A pesquisa se configura por uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza interpretativa. De acordo com Creswell (2014):

Na pesquisa de abordagem qualitativa, o pesquisador é o instrumento-chave e o ambiente é a fonte direta dos dados. Nela dispensa-se o uso de procedimentos estatísticos uma vez que têm caráter descritivo e o foco da abordagem não está no resultado, mas no processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (CRESWELL, 2014 p. 86).

Sampieri, Collado e Lucio (2013) definem nove fases que compõem a pesquisa qualitativa, conforme a Figura 8, as quais se expressam neste estudo:

FIGURA 8 - FASES DA PESQUISA QUALITATIVA



FONTE: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

A pesquisa dessa dissertação se caracteriza a partir dessas fases propostas por Sampieri, Collado e Lucio (2013), levando em consideração toda especificidade de cada fase, sendo as mesmas conduzidas com o rigor e ética que qualificam a pesquisa acadêmica. A partir da literatura existente sobre o tema, surgiu a ideia do estudo e, na sequência, a formulação do problema, que foi voltado à exploração e

ao entendimento, a partir das experiências dos participantes. A próxima fase se caracterizou pela revisão de literatura, para justificar a formulação e a necessidade do estudo e estabelecer seu desenho.

Tendo delimitada a pesquisa da dissertação, foram definidas as amostras e o acesso a ela. A próxima fase foi a coleta de dados, definido o instrumento questionário *On-line*; as questões abertas e fechadas consistiram em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes. Os questionários foram enviados aos participantes da pesquisa, previamente definidos na fase anterior.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) definem, ainda, que o enfoque qualitativo se evidencia ao se utilizar a coleta de dados, sem mediação numérica, para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e a interpretação, e é um processo mais “cíclico”, na qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia com cada estudo. A pesquisa qualitativa se configura a partir de algumas características destacadas pelos autores supracitados, expressas no Quadro 12:

QUADRO 12 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

CARACTERÍSTICAS GERAIS	
<ul style="list-style-type: none"> • Explora o fenômeno em profundidade; • Se conduz em ambientes naturais; • Os significados se extarem dos dados; • Não se fundamenta na estatística. 	
ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS
PROCESSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Indutivo; • Recorrente • Analisa múltipla realidade objetiva.
INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Profundidade de resultados; • Amplitude; • Riqueza interpretativa, • Contextualização do fenômeno.
PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a exploração, a descrição e o entendimento; • Geral e amplo; • Dirigido às experiências dos participantes.
REVISÃO DE LITERATURA	<ul style="list-style-type: none"> • Rol secundário; • Justificativa para o problema e a necessidade do estudo.
COLETA DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Os dados emergem pouco a pouco; • Dados em textos e/ou imagens; • Números relativos de casos.
ANÁLISE DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição, análise e desenvolvimento do tema;

RELATÓRIO DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • O significado é produto do tema. • Emergente e flexível; • Reflexivo e com aceitação de tendência.

FONTE: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2013)

Considerando esses aspectos, a pesquisa dessa dissertação caracteriza-se como qualitativa, ao evidenciá-los em cada um de seus elementos e tendo o ambiente como uma fonte direta de geração de dados, pois lida diretamente com os sujeitos que tiveram experiência com o problema pesquisado, objetivando uma abordagem investigativa, que considera essencialmente aspectos subjetivos.

Configura-se como essencialmente exploratória, pois objetivou familiarizar-se com o assunto pouco explorado, até o momento, para conhecê-lo melhor e, desse modo, adquirir aptidão para construir hipóteses acerca do tema. Sendo assim, foi possível mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos propostos.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa apresenta características que são essenciais à abordagem exploratória, sendo essas: a) a fonte de dados é o ambiente natural para esta abordagem de investigação; b) é fortemente descritiva; c) os pesquisadores focam os resultados a partir do processo, e não somente a partir dos resultados encontrados; d) os dados são analisados de forma indutiva; e e) os pesquisadores que utilizam essa abordagem estão interessados, também, na diversidade de opiniões sobre o fenômeno investigado.

Para Gil (2002), a pesquisa exploratória é uma metodologia que costuma envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. De acordo com o autor, a pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Pode constituir-se como a primeira etapa de um estudo mais amplo.

Deste modo, será possível mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos almejados. Algumas das características da pesquisa exploratória evidenciam-se nesta pesquisa, sendo elas: um processo flexível e não estruturado, ausência de plano de amostragens probabilísticos, amostra pequena, análise de dados primários e a configuração como predominantemente qualitativa.

Levando em consideração o rigor que qualifica a pesquisa acadêmica, se tomará um cuidado ao interpretar as experiências apresentadas pelos participantes, procurando não se colocar na posição de único detentor do saber.

5.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

Essa dissertação cumpriu todos os requisitos éticos, compreendendo que a ética deve ser uma preocupação constante do pesquisador, em qualquer das etapas de sua investigação. Entende-se a importância das premissas éticas que envolvem um projeto, desde o seu design inicial até a divulgação de resultados.

Brooks, Riele e Maguire (2017) indicam que o *design* da pesquisa se refere às questões éticas pertinentes à escolha do tópico, dos métodos e dos locais da pesquisa, ressaltando que algumas dessas decisões ocorrerão no decorrer da investigação, não sendo possível completa antecipação dos dilemas éticos.

Os autores elencam, ainda, algumas dessas decisões que foram pautadas nesta pesquisa, em relação à ética: “Consentimento esclarecido e reciprocidade”, que condiz com as possíveis relações de poder que podem ter influência sobre o processo de consentimento esclarecido; “identidade, poder e posicionamento”, relações entre pesquisador e pesquisado, permanente negociação entre as partes, não permitindo que o posicionamento do pesquisador alterasse a dinâmica da pesquisa, assim como sua compreensão da posição de cada participante, “confidencialidade e privacidade” com os dados fornecidos por cada participante da pesquisa e o respeito estabelecido, reconhecendo as competências e capacidades de cada participante (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017).

A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, sob o número 4.295.022 (Anexo 1). O estudo foi realizado com professoras pedagogas com, no mínimo, 5 anos de atuação, em Colégios Estaduais do município de Campo Largo - Paraná.

O Município de Campo Largo – Pr, está localizado a sudeste do estado e é pertencente à Região Metropolitana de Curitiba, como demonstrado no mapa, na figura 9. Possui uma área territorial de 1.359,5 Km² e população de 112.377 habitantes.

FIGURA 9 - MAPA DA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO - PARANÁ



FONTE: Companhia Campolarguense de Energia – Cocel

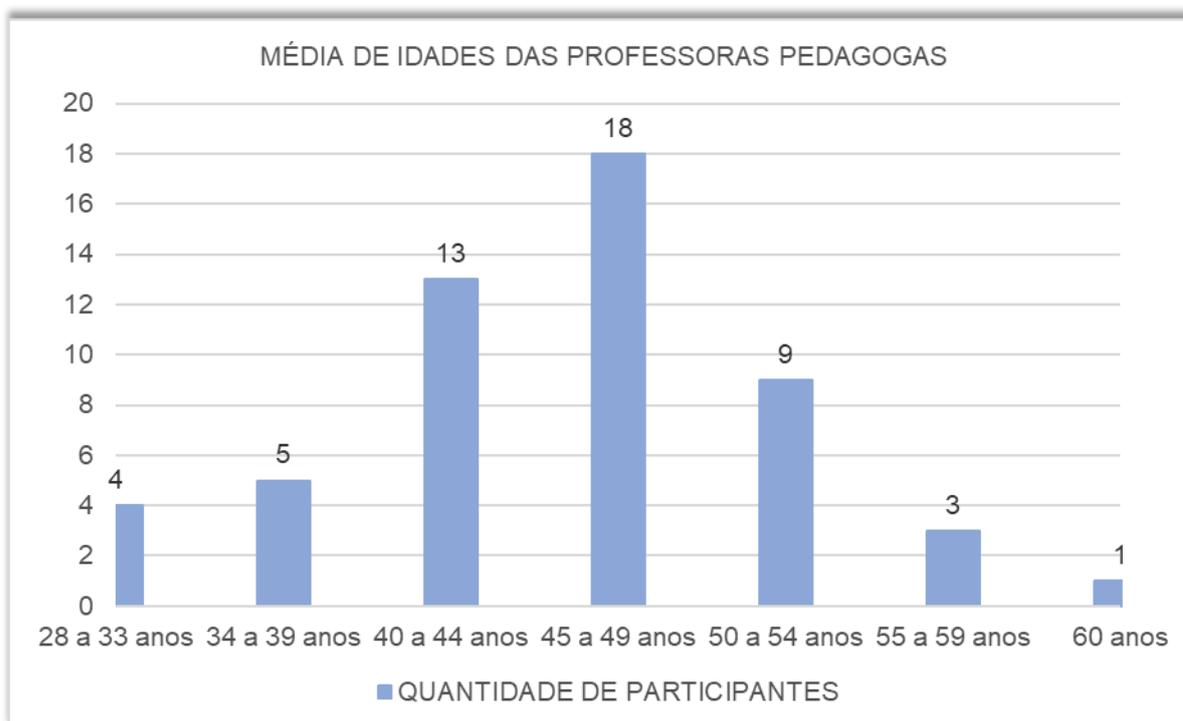
Diante de toda sua extensão territorial, para atender a população dos distritos e bairros, o município conta com 27 escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino nas etapas: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, situadas nas diferentes localidades.

O contato inicial para viabilizar a pesquisa foi realizado via *WhatsApp* com as Professoras Pedagogas participantes do estudo em questão. Neste contato inicial, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa. Para as Professoras Pedagogas que desejaram participar voluntariamente, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) via *e-mail*. Após explicação do projeto, e o retorno de aceite do TCLE assinados, foram encaminhados os questionários *On-line*, com o intuito de planificar como acontecem as ações de formação continuada de professores no *lócus* escolar e diagnosticar contribuições e desafios da formação centrada na escola, problema de pesquisa desse estudo. Participaram da pesquisa 53 Professoras Pedagogas que atuam nas escolas/colégios estaduais de Campo Largo - Pr, com, no mínimo, 5 anos de atuação.

A partir do questionário *On-line*/TCLE, foi possível identificar que as Professoras Pedagogas, participantes da pesquisa, atuam em 20 escolas, das 27 que o município apresenta, em diferentes regiões e contextos.

A média de idade das participantes da pesquisa está expressa no gráfico 3, coletadas a partir das respostas do questionário *On-line*.

GRÁFICO 3 - MÉDIA DE IDADE DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

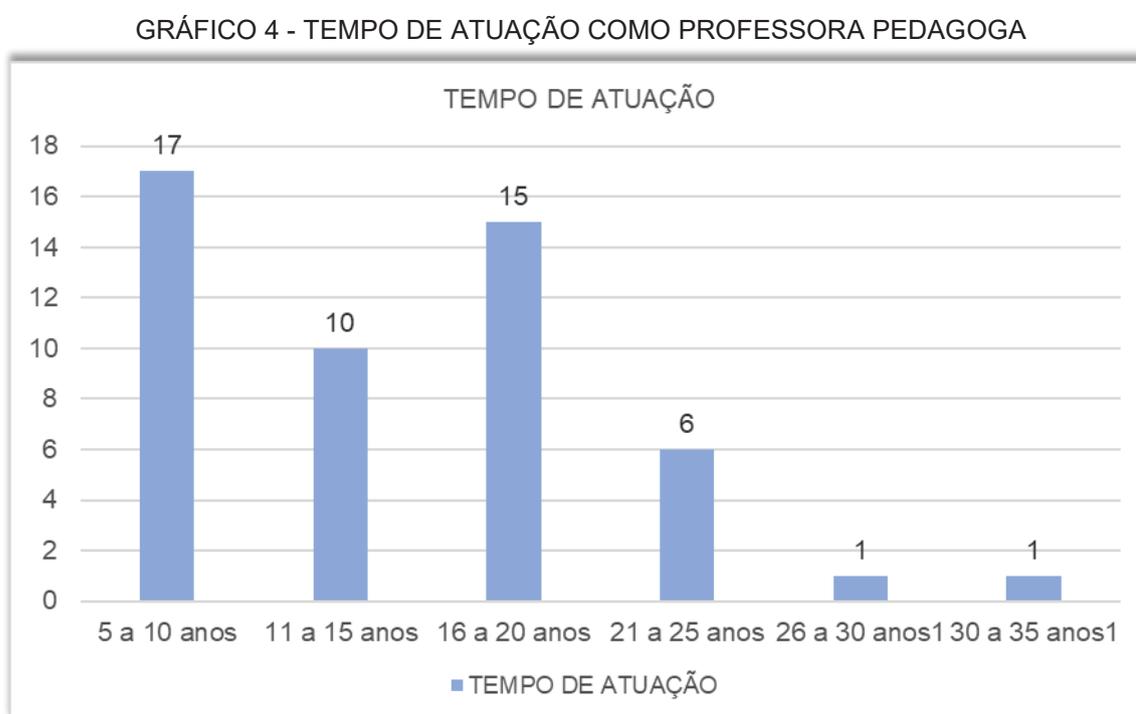
A partir do gráfico, é possível identificar que a média de idade das Professoras Pedagógicas, participantes da pesquisa, que atuam nas escolas estaduais de Campo Largo, está entre 40 e 54 anos. De acordo com a idade das participantes, pode-se fazer uma relação com o paradigma que constituiu suas formações, ao longo de suas vidas, o qual exerce grande influência sobre suas práticas. A educação, especialmente nas décadas de 70, 80, 90 e ainda nos dias atuais, sofreu e sofre forte influência do positivismo, do paradigma cartesiano.

De acordo com Behrens (1999), o paradigma cartesiano contaminou a escola em todos os níveis de ensino e propunha a fragmentação do conhecimento, “as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, e as disciplinas em especialidades” (BEHRENS, 1999, p. 384). As instituições de ensino superior, que formam educadores, ainda hoje se caracterizam como instituições de uma prática pedagógica conservadora e tradicional e muito provavelmente isso se refletirá na prática pedagógica desses educadores.

Corroborando com essa ideia, Cunha (1998) afirma que o professor incorpora na sua prática a concepção e visão de mundo que ele traz consigo ao longo de sua formação, ou seja, a sua prática será de acordo com o lugar que ele se formou,

questão essa, muito relevante a ser considerada no momento da interpretação dos dados.

As Professoras Pedagógicas participantes foram indagadas também no questionário sobre o tempo de atuação como professoras pedagógicas, informação essa, relacionada ao critério para participação da pesquisa, sendo que seriam consideradas apenas as respostas das professoras pedagógicas com mais de 5 anos de atuação. O Gráfico 4 apresenta o tempo de atuação das participantes da pesquisa:



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Conforme dados apresentados no gráfico, a partir das respostas das participantes, identifica-se que o tempo de atuação se concentra em maior número entre 5 e 20 anos. Huberman (2000) em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional, defende as fases de atuação, como possibilidade para compreender como as características dessa pessoa exercem influências sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. O autor classifica a fase que compreende entre 7 a 25 anos, como a fase da diversificação, momento de experimentações. Nesta fase o professor está mais propenso a experimentar novas práticas, diversificar métodos e tornar-se mais crítico. Pode se caracterizar, também,

como uma fase de questionamentos e crises causada por fracassos, em suas experiências.

O tempo de atuação como professoras pedagogas coincide com o tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino, a média de tempo se concentra também entre 5 e 20 anos, o que demonstra que a maioria das professoras pedagogas iniciou sua carreira profissional, já atuando na rede estadual de ensino.

As Professoras Pedagogas foram indagadas no questionário sobre sua forma de vínculo, se efetivo, por meio de concurso público ou por contrato. Das 53 participantes da pesquisa, apenas 2 participantes possuem vínculo por contrato, as demais, todas possuem vínculo efetivo, por meio de concurso público, o que, de forma geral, caracteriza uma permanência maior em um mesmo estabelecimento de ensino.

Com relação à instituição formadora das participantes, 88% tiveram sua formação inicial em instituições privadas de ensino e 12% em instituições públicas. Sobre esse dado, é importante ressaltar que houve, nos últimos anos, um aumento significativo da oferta de cursos de Pedagogia, que de acordo com pesquisa publicada por Gatti (2010, p.131) “[...] estão demandando um olhar específico dos gestores e especialistas em educação e um monitoramento mais adequado e forte”.

O estudo também apontou que muitos currículos propostos têm características fragmentárias, apresentam conjunto disciplinar disperso; a análise das ementas demonstrou que predominam as disciplinas de caráter mais descritivo-teórico, há pouca relação da prática com a teoria; “há pouca evidência da escola enquanto instituição de ensino, nas ementas, o que pode levar a pensar em uma formação pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional vai atuar” (GATTI, 2010, p.133). Sobre esse aspecto, também Imbernón (2005) defende que:

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral [...] e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica (IMBERNÓN, 2005, p. 64).

Ainda em relação à formação, as Professoras Pedagogas indicaram, no questionário, se possuem especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e se realizadas em instituição pública ou privada. O quadro 13 demonstra as áreas de concentração

das especializações, sendo as Professoras Pedagogas identificadas pelas siglas PP (Professora Pedagoga), seguidas de uma numeração:

QUADRO 13 - IDENTIFICAÇÃO DAS ESPECIALIZAÇÕES REALIZADAS PELAS PARTICIPANTES

PROFESSORA PEDAGOGA	ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	INSTITUIÇÃO PRIVADA	ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU
PP1	Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Alternativas para uma Nova Educação	X	X	
PP2	Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Avaliação Escolar		X	
PP3	Educação Inclusiva, Direito Educacional, Gestão Escolar, Alternativas para uma nova Educação.	X	X	
PP4	História e Geografia do Paraná		X	
PP5	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Psicopedagogia Institucional e Clínica		X	
PP7	Psicopedagogia e Gestão Escolar		X	
PP8	Gestão Escolar - Unicentro, pública, Psicopedagogia, Educação Especial		X	
PP9	Gestão supervisão e orientação escolar e educação especial		X	
PP10	Formação de Professores – Psicopedagogia, Educação Especial		X	
PP11	Educação Infantil e Séries Iniciais, Direito Educacional e Gestão Pública		X	
PP12	Particular/ Direito Educacional		X	
PP13	Educação Especial		X	
PP14	Educação Especial, Formação de orientadores acadêmicos em EAD e Educação de Jovens e Adultos		X	
PP15	Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Escolar		X	
PP16	Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e Gestão escolar		X	
PP17	Educação Especial, Educação Musical	X	X	

PP18	Gestão Escolar e Educação Especial		X	
PP19	Gestão escolar, Educação especial e Psicopedagogia e Educação do campo		X	
PP20	Neuro Pedagogia na Educação, Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar		X	Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (em curso).
PP21	Educação Especial - Altas Habilidades e Superdotação e Neuro aprendizagem		X	
PP22	Psicopedagogia		X	
PP23	Direito Educacional, Interdisciplinaridade na Escola		X	
PP24	Gestão Escolar, Altas Habilidades e Superdotação		X	
PP25	Magistério de 1º e 2º graus e Ensino Superior		X	
PP26	Psicopedagogia		X	
PP27	Gestão, Supervisão e Orientação Escolar		X	
PP28	Educação Especial		X	
PP29	Educação infantil e séries iniciais		X	
PP30	Educação Especial, Gestão educacional - organização escolar e trabalho pedagógico e Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade	X	X	
PP31	Orientação e Supervisão Escolar		X	
PP32	Educação Especial e Inclusiva		X	
PP33	Gestão Escolar e Direito Educacional		X	
PP34	Psicopedagogia, Gestão Pública com ênfase em direitos humanos e Educação Especial e Inclusiva			Mestrado em Psicologia/UFRGS Doutorado em Saúde da Criança e do adolescente/UFPR (em curso)
PP35	Gestão Escolar		X	
PP36	Organização do Trabalho Pedagógico e Psicopedagogia	X	X	
PP37	Psicopedagogia, Educação Especial e Direito Educacional		X	
PP38	Educação Especial e Coordenação Pedagógica	X	X	
PP39	Gerenciamento do Ambiente Escolar:		X	

	Orientação e Supervisão, Educação Especial Inclusiva com Ênfase na Deficiência Intelectual e Formação de Tutores para Educação a Distância			
PP40	Arteterapia, Neuro Psicopedagogia e Educação Especial		X	
PP41	Psicopedagogia e Educação Especial		X	
PP42	Gestão e Educação Especial		X	
PP43	Gestão Escolar e Catequética.		X	
PP44	Psicopedagogia, Educação Especial e Avaliação Escolar.		X	
PP45	Organização do Trabalho Pedagógico	X		
PP46	Neuro Aprendizagem		X	Mestrado Profissional em Educação UFPR (em curso)
PP47	Educação Especial, Gestão Escolar e Psicopedagogia		X	
PP49	Organização do Trabalho Pedagógico	X		
PP50	Gestão escolar		X	
PP51	Educação Especial, Psicopedagogia		X	
PP52	Educação Especial, Psicopedagogia		X	
PP53	Educação Especial Inclusiva, Gestão Escolar e Metodologia de Educação Básica e Superior		X	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Sobre a formação continuada é possível identificar que 100% das participantes da pesquisa possuem, pelo menos, uma especialização e, uma grande parte, possui duas ou mais especializações *Lato Sensu*, sendo que prevalece as instituições privadas como provedoras dessas formações. Apenas a participante PP34 possui especialização *Stricto Sensu*, mestrado em psicologia em universidade pública e em curso no doutorado em saúde da criança e do adolescente, também em instituição pública e as participantes PP20 e PP46 estão em curso no mestrado em educação, a primeira em instituição privada e a segunda em instituição pública.

A formação continuada é fundamental e elemento-chave da trajetória no processo de permanente transformação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 43, II, apresenta que a formação superior tem por

objetivo colaborar na formação contínua de professores diplomados em diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Ainda em seu Art. 63, III, assegura que é dever das Instituições de Ensino Superior (IES) manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Diante do que prevê a lei, é importante ressaltar em uma análise mais ampla, que, nos últimos anos, houve uma crescente ampliação da oferta de cursos de especialização *Lato Sensu*, por instituições privadas. É importante considerar que, a partir da Resolução nº 01 CNE/CES (2001) a CAPES não é o órgão responsável pela avaliação dessas especializações e se flexibiliza à exigência de qualificação dos docentes nesses cursos, dispondo que apenas 50% do quadro dos docentes tenha titulação de mestre e doutor, o que fez com que muitas instituições privadas diminuíssem o número de docentes com essas titulações.

Pilatti (2006) alerta sobre as distorções na oferta desses cursos pelo fato de que algumas instituições privadas se utilizam de entidades intermediárias não qualificadas para ministrarem cursos de especialização, presenciais ou a distância. De acordo com o autor, criou-se uma terceirização na oferta de cursos.

A flexibilidade das normas vigentes, permitindo que instituições credenciadas ofereçam especializações fora do seu município sede ou de sua unidade federada, segundo alguns, tem levado a algumas distorções. Com frequência, estudantes e instituições questionam o fato de instituições utilizarem entidades intermediárias não qualificadas para viabilizarem a oferta de cursos de especializações presenciais ou a distância. Alguns Conselhos Estaduais de Educação ou mesmo organizações diversas, órgãos públicos e empresas também têm manifestado preocupação quanto à validade de cursos de especialização de qualidade questionável oferecidos daquela forma (PILATTI, 2006, p. 22).

Consideram-se relevantes essas reflexões em relação à formação continuada das participantes, tendo em vista que a quantidade de especializações pode ou não ter contribuição efetiva em suas práticas e suas percepções, tendo em vista que as instituições formadoras e a qualidade dos cursos ofertados estão relacionadas com o desenvolvimento profissional.

5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário *On-line*⁷ (Anexo 1), enviado para 80 professoras pedagogas das Escolas da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Largo - PR.

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 100) “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”. Os autores defendem que, para maior eficácia do questionário, sua elaboração deve seguir algumas recomendações, as quais foram consideradas na elaboração do instrumento deste estudo:

Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes. As questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo e o aspecto e a estética devem ser observados (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

Gil (1999) define questionário como:

Uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc (GIL, 1999, p.128).

O questionário pode abordar conteúdos diversos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

O questionário *On-line* elaborado para esta pesquisa é composto por 12 perguntas fechadas e 5 perguntas abertas, entendendo que “as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de resposta e as perguntas fechadas, com alternativas específicas, para que o questionado escolha uma delas” (GIL, 1999, p. 132).

⁷ O Questionário *On-line* foi validado pela pesquisadora, juntamente com a participação de 3 Pedagogas. O instrumento de coleta de dados propõe interpretabilidade, confiabilidade e ética a partir da temática de investigação.

5.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a análise de dados, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Bardin (2011). A análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados. O método apresentado pela autora para Análise de Conteúdo é bastante rico em detalhes e didático.

Para Bardin (2011), a AC é composta por um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Por sua vez, a AC abrange diferentes etapas do processo de análise, sem constituir-se como uma técnica isolada, assim, cada pesquisador a aplica de acordo com a percepção que tem do fenômeno pesquisado.

O presente estudo, apoia-se nas postulações de Bardin (2011), compreendendo que as etapas da AC são constituídas por três fases: **A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.**

A **pré-análise** é a fase de organização propriamente dita, chamada também de leitura “flutuante”, momento em que o pesquisador realiza a escolha dos documentos, estabelece a formulação das hipóteses, dos objetivos, faz a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, bem como a preparação do material.

Bardin (2011) define a leitura “flutuante” como a atividade que corresponde ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. A escolha dos documentos implica em, a partir da leitura flutuante e dos objetivos determinados, escolher o universo de documentos suscetíveis e de fornecer informações sobre o problema levantado. A partir de um universo demarcado, é necessário constituir um *corpus*, ou seja, um conjunto de documentos que serão submetidos a análise, para os quais são estabelecidas algumas regras expressas pela autora no Quadro 14:

QUADRO 14 - REGRAS PARA SELEÇÃO DE DOCUMENTOS DE ACORDO COM A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Regras para seleção de documentos - ANÁLISE DE CONTEÚDO	
REGRA DA EXAUSTIVIDADE	Uma vez definido o campo do <i>corpus</i> é preciso ter-se em conta todos os elementos desse <i>corpus</i> , não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por qualquer razão que não possa ser justificável no plano de rigor.
REGRA DA REPRESENTATIVIDADE	A análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material corresponda a isso. O rigor da amostragem se dá se a amostragem for uma parte representativa do

	universo inicial.
REGRA DA HOMOGENEIDADE	Os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
REGRA DA PERTINÊNCIA	Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

FONTE: Adaptado de Bardin (2011)

A partir da seleção dos documentos, parte-se para a formulação das hipóteses e dos objetivos, que consiste em formular uma suposição, cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso, enquanto não for submetida à prova de dados seguros. Tem como objetivo a finalidade geral proposta, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.

Estabelecidas as hipóteses, é realizada a referenciação e a elaboração de indicadores, que é o momento em que são organizadas, sistematicamente, as hipóteses em indicadores. São identificados índices, que podem ser considerados, a partir da menção explícita de um tema numa mensagem. Quanto maior a frequência, mais importância ela terá para o locutor. Uma vez selecionados os índices, procede-se para a construção de indicadores precisos e seguros.

Em seguida, após o estabelecimento de indicadores, a encaminhamento segue para a preparação do material, que é quando o material reunido deve ser preparado formalmente, ou seja, é realizado o alinhamento dos enunciados intactos, transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência. Já a fase de **exploração do material**, compreendida por Bardin (2011), é: “[...] a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]” (BARDIN, 2011, p. 131).

Nesta etapa, a autora considera que ocorre a codificação, enquanto organização sistemática, que se realiza para posteriormente classificar e categorizar, conforme demonstrado no Quadro 15:

QUADRO 15 - EXPLORAÇÃO DO MATERIAL DE ACORDO COM A TÉCNICA AC

EXPLORAÇÃO DO MATERIAL - ANÁLISE DE CONTEÚDO

CODIFICAÇÃO	Corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, com o objetivo de esclarecer as características do texto, que podem servir de índices.
CATEGORIZAÇÃO	É o processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado. Uma boa categorização apresenta qualidades como: exclusão, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade dos dados.
INFERÊNCIA	Tipo de interpretação controlada que incide da análise de conteúdo. Indução para investigar as causas a partir dos efeitos e de fatores conhecidos, que não estejam ao alcance das nossas capacidades. Os indicadores de inferências podem ser de natureza diversa, pelo quociente entre palavras de uma categoria e aumentam significativamente com o suceder das seções do grupo.

FONTE: Adaptado de Bardin (2011)

Por fim, a fase de **tratamento dos resultados** é aquela onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” [...] e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

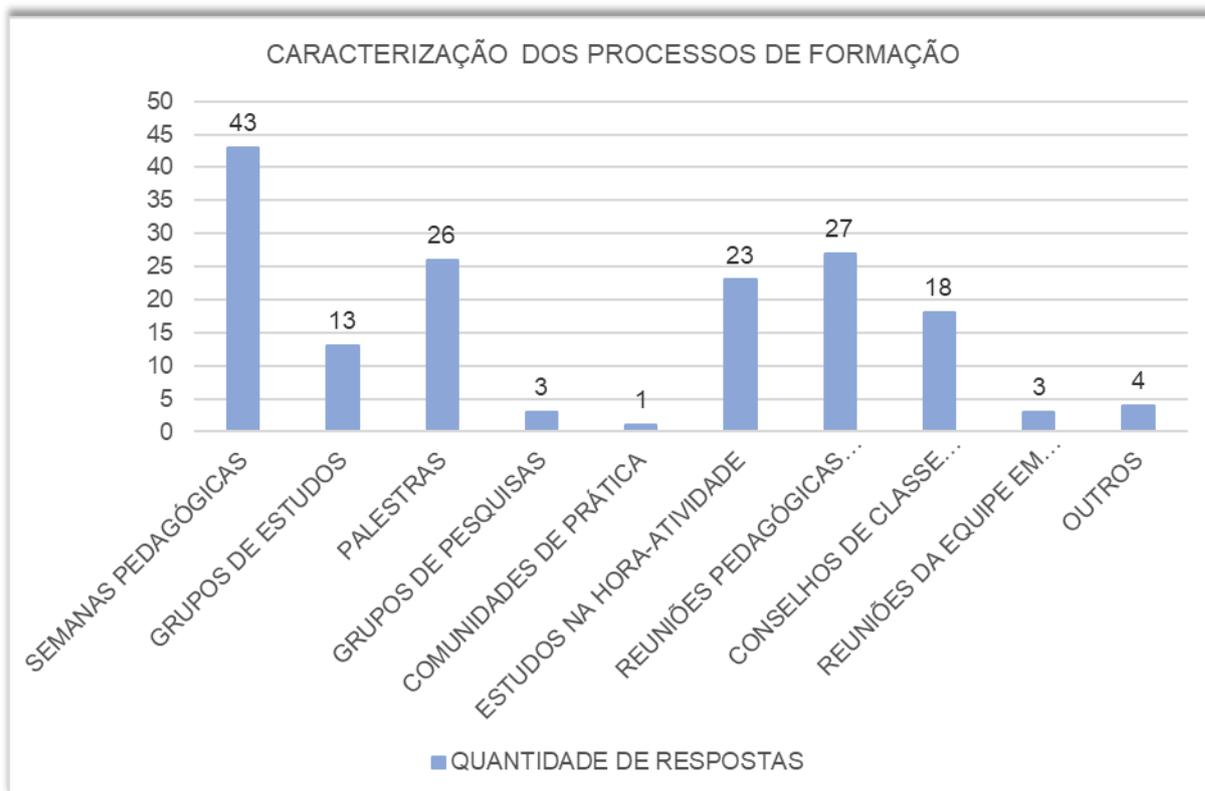
A seção seguinte, irá explanar sobre a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), nos questionários *On-line* respondidos pelas professoras pedagogas das escolas estaduais de Campo Largo - Pr, participantes da pesquisa.

5.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS *ON-LINE*

Com o objetivo de responder a problemática da pesquisa, nesta sessão foi realizada a análise das respostas do questionário *On-line* privilegiando a ética e o rigor acadêmico e com base no referencial bibliográfico, considerando os aspectos abordados.

O Gráfico 5 apresenta como se caracterizam as formações continuadas nas escolas estaduais de Campo Largo, a partir das respostas das Professoras Pedagogas participantes:

GRÁFICO 5 - COMO SE CARACTERIZAM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO LARGO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A partir das respostas das participantes, é possível identificar que, os processos de formação continuada que se caracterizam mais evidentes, foram as semanas pedagógicas, as reuniões pedagógicas formativas, as palestras, os estudos na hora-atividade do professor e os conselhos de classe formativos. Considera-se importante ressaltar a grande incidência nas semanas pedagógicas, formação essa, que já é prevista em calendário escolar pela mantenedora e, na maioria das vezes, com conteúdo direcionado.

Nóvoa (2002) ressalta sobre a importância desses processos formativos realizados no contexto da escola. De acordo com o autor, essa formação contínua dos professores, aborda três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Com relação à escola, aponta ainda que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades que se completam e a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema, ou seja, ela precisa contemplar situações específicas do

seu cotidiano. Portanto, é importante que esses processos formativos que estão acontecendo nas escolas, apontados pelas participantes, sejam voltados aos seus contextos e atendam às suas necessidades, especificidades e não apenas a direcionamentos mais amplos da mantenedora.

Ao serem indagadas no questionário se esses processos formativos são realizados apenas a partir do encaminhamento e direcionamento da mantenedora⁸, 27 participantes responderam que sim, 23 participantes responderam que não e 3 participantes não responderam. As participantes que responderam que não, fizeram uma descrição dos processos formativos que acontecem no *lócus* escolar e que não são provenientes da mantenedora. O Quadro 16 apresenta algumas das respostas que se evidenciaram:

QUADRO 16 - PROCESSOS FORMATIVOS DO LÓCUS ESCOLAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO LARGO

PROCESSOS FORMATIVOS REALIZADOS NO LÓCUS ESCOLAR	
PROFESSORA PEDAGOGA	PROCESSOS FORMATIVOS
PP1	“Desenvolvemos buscando sempre convidar profissionais de instituições parceiras promovendo a cada semestre uma formação voltada à necessidade da equipe. Acontecem após o horário de trabalho e as horas podem ser compensadas em horas atividades, para que todos participem”.
PP2	“A equipe pedagógica, juntamente com a direção, elenca através de observações diárias, quais as "reais" necessidades de demanda da escola, e oferta: palestras, oficinas, dinâmicas, trabalhos em grupo, leitura e interpretações de textos, além de disponibilizar links, sites e demais informativos de cursos para a participação do professor nesses eventos”.
PP10	“Fazemos estudos de textos pertinentes às necessidades dos professores e procuramos profissionais para virem compartilhar suas experiências com o grupo”.
PP12	“Realizamos discussões e estudo de textos nas Horas Atividades, os Conselhos de Classe sempre trazem assuntos a serem discutidos para a melhoria da formação do professor e melhoria do Ensino aprendizagem, palestras com profissionais de áreas diversas”.
PP24	“São ofertados estudos relacionados às necessidades da escola, como, por exemplo, relacionado à adaptação curricular para alunos com necessidades educativas especiais”.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

⁸ Considera-se nesta pesquisa formação da mantenedora, como a formação que ocorre também no *lócus* escolar, porém com conteúdo todo direcionado pela mesma, sem contemplar as especificidades e necessidades de cada contexto, sendo apenas reproduzia, tal como proposta.

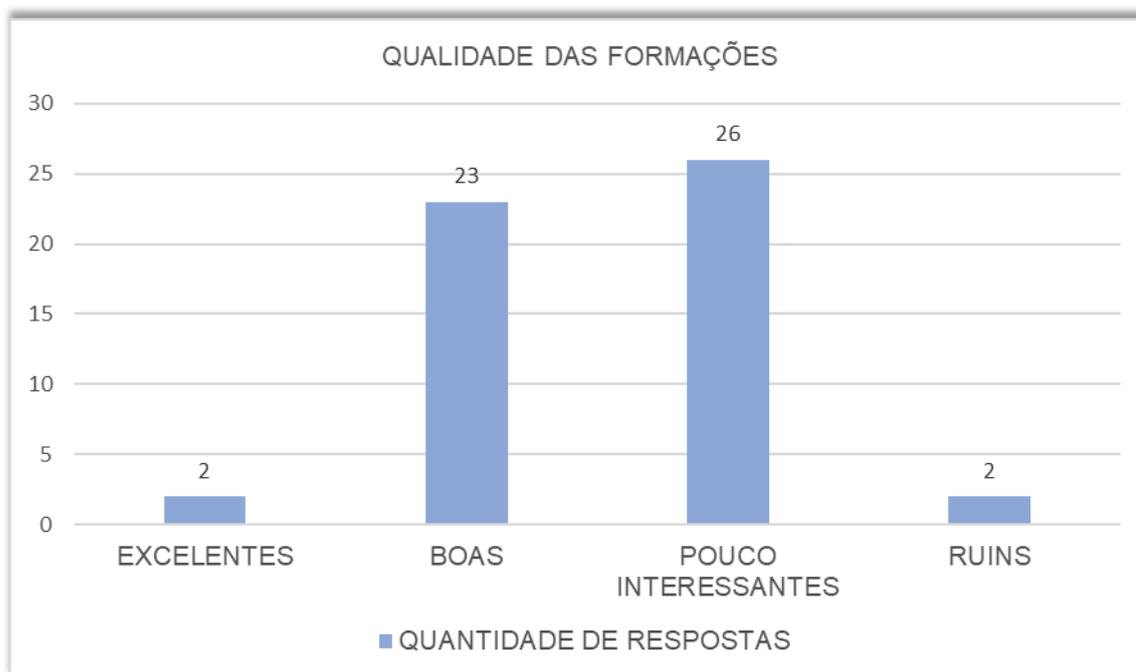
Diante das descrições realizadas pelas professoras pedagogas, sobre os processos formativos que acontecem no *lócus* escolar, além do que é proposto pela mantenedora, evidenciou-se que em alguns contextos das escolas estaduais de Campo Largo - Pr, ocorrem processos formativos que partem das necessidades e especificidades da escola e que são articulados e mediados, na maioria das vezes, pela equipe pedagógica e diretiva da escola. Porém, algumas participantes ao serem indagadas a descrever sobre quais seriam os processos formativos que são desenvolvidos, descreveram processos que acontecem na escola, mas são direcionados pela mantenedora, demonstrando que falta entendimento sobre o que significa a formação do *lócus* escolar. Essas formações entre pares, indicam o ambiente escolar enquanto um espaço de formação contínua, em que os professores aprendem pela/na ação, a partir dos desafios que surgem durante o exercício da profissão. Sobre esses processos formativos que ocorrem a partir dos contextos das escolas, Canário (1998) aponta que:

Como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p. 10).

O autor defende que esses processos são responsáveis pelas mudanças de práticas e pela construção da identidade do professor, fatores que contribuem para a qualidade dos processos de construção do conhecimento, no espaço da escola.

As participantes foram questionadas ainda sobre como classificam a qualidade das formações ofertadas pela mantenedora, a partir das seguintes proposições: excelentes, proporcionam muito aprendizado, boas, atendem às necessidades, pouco interessantes, não estimulam a participação efetiva dos professores e ruins, não contemplam as necessidades reais dos professores. As formações foram classificadas conforme expressas no Gráfico 6:

GRÁFICO 6 - CLASSIFICAÇÃO DA QUALIDADE DAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA MANTENEDORA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A partir das respostas das professoras pedagogas, evidenciou-se que as formações ofertadas pela mantenedora, classificam-se, com maior incidência, como pouco interessantes, não estimulam a participação efetiva dos professores e boa, atendem às necessidades.

Diante dessa constatação, é possível se fazer algumas reflexões sobre as formações continuadas ofertadas pela mantenedora. Gatti (2008) em seus estudos, apontou que a partir da LDB 9394/96, com a regularização e regulamentação da formação continuada, houve um crescimento exponencial da oferta pelas mantenedoras, mas ao se fazer uma análise nos termos apresentados pela legislação, é possível identificar alguns aspectos que podem ser relevantes, em relação à oferta e direcionamento das formações continuadas ofertadas.

Um dos aspectos diz respeito aos termos conceituais “A formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). O emprego desses termos pode não denotar” (BRASIL, 1996) é somente uma questão semântica, mas de perspectivas adotadas por políticas públicas que priorizam alguns interesses das gestões que estão à frente das Secretarias de Educação. Sendo assim, as formações ofertadas podem se traduzir em uma concepção de formação e um perfil de professor que servem de base para

o desenvolvimento de políticas de formação docente de carácter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Em relação à classificação das formações que são provenientes do *lócus* escolar, 90% das participantes classificaram como boas, que atendem às necessidades e excelentes, que proporcionam muito aprendizado. No entanto, 10% das professoras pedagogas classificaram como pouco interessantes, não estimulam a participação efetiva dos participantes.

Frente a esses dados, pode-se refletir, a partir do que Placco (1994) defende, que o coordenador pedagógico, entende-se, aqui nesta pesquisa, como as professoras pedagogas, é responsável por auxiliar e mediar esse processo onde o professor, a partir dessa formação no contexto da prática, desenvolva uma consciência crítica em dimensões técnicas, políticas e de interações humanas. Mas sobre esse aspecto, Garrido (2008) aponta que a formação continuada, no ambiente escolar, é um trabalho essencial, mas complexo. É uma formação difícil, pois se faz necessário que todos os envolvidos se dediquem e mudem suas atitudes, a partir, muitas vezes, de novos paradigmas, das construções de novos conhecimentos. Para se conseguir a unidade e uma formação de qualidade, que se reflita na prática pedagógica, também se exigirá dos articuladores e mediadores uma habilidade nos direcionamentos.

Quanto à análise de dados das questões descritivas nº 16 e nº 17 do questionário *On-line*, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que compreendeu as fases descritas no Quadro 17:

QUADRO 17 - FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO REALIZADA NAS QUESTÕES DESCRITIVAS DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

FASES DA ANÁLISE	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
Fase 1 Pré-Análise - Preparação dos Dados para Análise	As respostas das duas questões descritivas do questionário <i>on-line</i> foram salvas em um arquivo Excel, sendo que as professoras pedagogas participantes da pesquisa foram denominadas com as siglas PP (professora pedagoga) seguidas de uma numeração.
Fase 2 - Exploração do Material	Foram lidas, com atenção, as 53 respostas das participantes da pesquisa. No momento da leitura, foram selecionados os fragmentos textuais que apresentavam as contribuições e desafios da formação continuada de professores provenientes do <i>lócus</i> escolar.
Fase 2 Codificação	Foi realizada a leitura dos fragmentos textuais retirados das respostas e criou-se, para estes, um código que representa o sentido semântico do fragmento textual. Entende-se por códigos um sistema de símbolos que permite a identificação de informações.
Fase 2	Nesta etapa, realizou-se o agrupamento, a formação de conjuntos de

Categorização	códigos por incidência e semelhança semântica, ação que permite agrupar dados e consolidar um significado para tais informações. Realizada a codificação e a categorização diante das respostas das participantes, o momento foi de observar as categorias que emergiram e que tiveram maior incidência diante das contribuições e desafios da formação continuada no <i>lócus</i> escolar, para seguir com a Análise do Conteúdo.
Fase 3 Tratamento dos Resultados	Após o procedimento de codificação e categorização, foi possível identificar as categorias que tiveram maior incidência diante das respostas analisadas. As categorias que emergiram partem da interpretação da pesquisadora, permitindo identificar as contribuições e desafios da Formação Continuada de Professores desenvolvida no <i>lócus</i> escolar.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

A partir da estratégia metodológica, foi possível identificar as categorias que apresentam maior incidência entre as respostas das Professoras Pedagogas. Na pergunta 16 realizada: “A partir da sua percepção, quais são as contribuições que as formações continuadas de professores, provenientes do *lócus* escolar, proporcionam para a formação dos professores? Justifique sua resposta.”, foi possível identificar pela análise de dados realizada, que o código “contribuições da formação continuada no *lócus* escolar” apresentou incidência e semelhança semântica entre as respostas das Professoras Pedagogas o que permitiu emergir 4 categorias respectivamente: (i) desenvolvimento profissional, 21 incidências; (ii) necessidades reais da escola, 18 incidências; (iii) mudança da prática pedagógica, 15 incidências; (iv) troca de experiências, 10 incidências.

No Quadro 18, são apresentados 02 fragmentos discursivos para cada categoria, que foram extraídos das respostas do questionário *On-line* e ilustra a percepção das Professoras Pedagogas, em relação ao código “Contribuições da Formação Continuada no *Lócus* Escolar”. Convém observar que, o Quadro 18, além de apresentar os fragmentos discursivos, informa a quantidade de incidências para a categoria e a identificação da resposta da Professora Pedagoga.

QUADRO 178 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM RELAÇÃO AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO *LÓCUS* ESCOLAR

CATEGORIAS	PARTICIPANTE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Incidência: 21
“Atualização/Inovação profissional. Motivação profissional. Troca de experiências”.	PP36

“As formações continuadas para professores são essenciais ao desenvolvimento de um profissional investigador da sua própria prática pedagógica, de forma a orientar o desenvolvimento de intervenções que permitam a superação das dificuldades que ele encontra no contexto escolar e também ajuda o professor a se colocar no papel de “aprendente”.	PP52
NECESSIDADES REAIS DA ESCOLA	Incidência: 18
“As formações em <i>locus</i> escolar atendem a realidade, auxiliando no processo de compreensão das reais necessidades e favorecendo possíveis estratégias para o enfrentamento das demandas”.	PP47
“Contribui para que as necessidades específicas da escola sejam abordadas, estudadas, trabalhadas”.	PP18
MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Incidência: 15
“A melhora no seu desempenho, enquanto professor, refletindo sobre a sua prática”.	PP16
“Como atendem a necessidades específicas, chamam a atenção do público, contribuem para sanar dúvidas e gerar novas práticas pedagógicas”.	PP46
TROCA DE EXPERIÊNCIAS	Incidência: 10
“União do grupo docente, troca de experiências e ideias, enriquecimento de conhecimentos, estreitamento das relações, novos aprendizados, discussões, diálogos e debates, inspiração para novos projetos, ampliação de objetivos, trocas interdisciplinares, despertar o espírito colaborativo, reflexão do processo ensino/aprendizagem e avaliação, autoavaliação, avaliação de estratégias e metodologias , busca de uso de novas tecnologias, elaboração de metas, atualização geral, estimular inovações e pesquisas, comprometimento, alinhamento com a proposta pedagógica escolar”.	PP40
“Troca de experiências. Adequação à realidade local”.	PP11

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

No Quadro 18, é possível verificar que a categoria “Desenvolvimento Profissional”, apresentou 21 incidências, em relação à contribuição da formação continuada no *locus* escolar, sendo esta a de maior número, a partir da técnica de Análise de Conteúdo realizada. Neste sentido, infere-se que as Professoras Pedagogas deixam evidente, a partir das suas percepções, que a principal contribuição das formações continuadas que são realizadas no *locus* escolar é o desenvolvimento profissional dos professores. Marcelo García (1999a) define como desenvolvimento profissional:

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 GARCÍA 1999a, p. 26).

Considera-se, portanto, que as formações continuadas provenientes do *lócus* escolar, “contribuem para que os professores adquiram, aperfeiçoem seus conhecimentos com vistas à melhoria e promoção da mudança da prática pedagógica” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 15). O autor ressalta ainda que nesses processos de desenvolvimento profissional “deve-se dar atenção às representações, crenças e preconceitos dos professores porque vão afetar sua aprendizagem e possibilitar ou dificultar as mudanças” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). Considerando esse aspecto, torna-se importante evidenciar essas representações e analisá-las criticamente, com todos os envolvidos no processo, para poder encontrar formas de transformá-las na direção dos objetivos propostos.

Com relação à categoria “Necessidades Reais da Escola”, que apresentou 18 incidências, as narrativas evidenciam que as Professoras Pedagogas consideram que esta é uma contribuição relevante das formações do *lócus* escolar. De acordo com Imbernón (2010, p. 16) “[...] a aquisição de conhecimentos, por parte do professor, está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. A partir do que defende o autor, é legítima a percepção das Professoras Pedagogas, de que a formação no *lócus* escolar contribui para uma formação continuada de professores, que atende, principalmente, às especificidades do contexto da instituição.

Ao que se refere à categoria “Mudança da Prática Pedagógica”, que apresentou 15 incidências, as Professoras Pedagogas relatam que a formação continuada no *lócus* escolar contribui para que os professores repensem sua prática e, conseqüentemente, a partir do aprendizado que as formações continuadas proporcionam, mudem seus encaminhamentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem de seus alunos. Sobre esse aspecto, Marcelo García (1999b) defende que o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, definido por ele como o conhecimento que transforma um conteúdo específico em aprendizagem, ou seja, os modos de torná-lo compreensível ao aluno, é adquirido, a partir do seu processo de formação continuada, de desenvolvimento profissional. O autor infere que:

A importância dada a esse tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido no seu processo formativo (MARCELO GARCÍA, 1999b, p. 57).

Tendo em vista o apontamento do autor, a formação continuada que acontece no *lócus* escolar pode contribuir para que o professor mude sua prática pedagógica, a partir da transformação dos modos de ensinar os conteúdos aprendidos no seu processo formativo, através da troca de experiências, do estudo e da reflexão da sua prática.

Sobre a categoria “Troca de Experiências” que apresentou 10 incidências nas respostas das Professoras Pedagogas, infere-se que este é um aspecto relevante também da formação continuada no *lócus* escolar, pois é nesse espaço que os professores compartilham as vivências, aprendizados e desafios de um mesmo contexto e podem avançar juntos na busca pela melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Libâneo (2009) aponta que:

A modalidade mais rica e eficaz de formação docente continuada ocorre pela atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração das atividades orientadoras de ensino. É assim porque a formação continuada passa a ser entendida como um modo habitual de funcionamento do cotidiano da escola, um modo de ser e de existir da escola. Para realização das atividades pedagógicas os professores realizam ações compartilhadas que exigem troca de significados, possibilitando ampliar o conhecimento da realidade. Assim o grupo de formação constitui-se ao desenvolver a ação pedagógica. É essa constituição do grupo que possibilita o movimento de formação do professor (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Portanto, esses momentos de troca de experiências e saberes entre os professores, que acontecem na formação continuada do *lócus* escolar, podem proporcionar a crítica ao próprio trabalho pedagógico, à escola, à realidade e instigar a busca de alternativas através de um processo que acontece simultâneo à prática e levando em consideração o contexto em que estão inseridos.

Com relação ao código “Desafios da Formação Continuada do Lócus Escolar”, a pergunta 17 do questionário *On-line* foi: “A partir da sua percepção, quais são os desafios que as formações continuadas de professores, provenientes do *lócus* escolar, proporcionam para a formação dos professores? Justifique sua resposta.”, foi possível identificar, pela análise de dados realizada, que o código “desafios da formação continuada no *lócus* escolar” apresentou incidência e semelhança semântica entre as respostas das Professoras Pedagogas o que permitiu emergir 4 categorias respectivamente: (i) falta de interesse, 29 incidências; (ii) falta de tempo, 14 incidências; (iii) recursos financeiros, 13 incidências; (iv) contratação de profissionais qualificados, 10 incidências.

No Quadro 19, são apresentados 02 fragmentos discursivos para cada

categoria, que foram extraídos do questionário *On-line*, das respostas das Professoras Pedagogas, os quais estão associadas ao código “Desafios da Formação Continuada no *Lócus* Escolar”. O Quadro 19, também informa a quantidade de incidências que o código apresentou para cada categoria e a identificação da resposta da Professora Pedagoga.

QUADRO 19 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NO QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO *LÓCUS* ESCOLAR

CATEGORIAS	PARTICIPANTE
FALTA DE INTERESSE	Incidência: 29
“A falta de interesse de muitos profissionais da instituição e o cansaço devido a sobrecarga de tarefas”.	PP16
“O desafio é despertar, na maioria dos profissionais, (sem generalizar) o interesse pelo estudo. Parece que muitos profissionais pensam que já sabem tudo, não valorizam, e não estão dispostos a se dedicarem ao estudo mais aprofundado. Outro desafio é trazer pessoas mais de peso para direcionar e mediar os estudos. Para que assim, desperte mais interesse nas formações”.	PP7
FALTA DE TEMPO	Incidência: 14
“O tempo é um inimigo dessa formação, a mantenedora deveria proporcionar maior tempo para essa formação; falta de comprometimento de alguns profissionais que infelizmente não gostam e não acham necessário para sua formação”.	PP12
“Tempo e interesse dos professores”.	PP29
RECURSOS FINANCEIROS	Incidência: 13
“Falta de recurso financeiro. Bons palestrantes custam e a escola não possui verba para tanto”.	PP4
“Um dos principais desafios é a questão financeira, pois contratar alguém requer verba. Outro desafio é conseguir contemplar o interesse de todos”.	PP15
CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS	Incidência: 10
“O maior desafio é o financeiro, geralmente não podemos pagar por profissionais renomados, sempre procuramos profissionais que façam esse trabalho de formação gratuitamente”.	PP10
“Os desafios enfrentados são encontrar pessoas preparadas para conduzir as formações. Quando tem, o valor cobrado é alto. Quando as instituições se unem, o grupo fica numeroso, o que dificulta a concentração e o aprendizado (muitos dispersam-se), horário para contemplar a todos. E, ainda, para alguns a falta de comprometimento com o novo aprendizado”.	PP22

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Evidencia-se, a partir da análise do código “Desafios da Formação Continuada no *lócus* Escolar”, que a categoria com maior número de incidências foi “Falta de Interesse”, com 29 incidências. As Professoras Pedagogas relatam, a partir

das suas percepções, alguns fatores que contribuem para essa falta de interesse, como a sobrecarga de trabalho, o não reconhecimento do espaço da escola como lugar de formação, a postura de autosuficiência de alguns professores, descartando a necessidade da formação continuada. Sobre esse aspecto, é importante refletir, também, sobre os encaminhamentos e direcionamentos, para que, de fato, essa formação continuada, que acontece no *lócus* da escola, possa contribuir e engajar os professores. Para Ribas (2010):

A escola deve propiciar espaços para trabalho conjunto, momentos para a reflexão dirigida, grupo de estudos, troca de experiências, estudos, pesquisas e contar com um projeto coletivo. Além disso, garantir a produção de conhecimento que aproveite todas as experiências válidas dos professores e criar ambientes de aprendizagem estimuladores que fortaleçam os processos reflexivos (RIBAS, 2010, p. 11).

Para a autora, a escola tem responsabilidade pela formação continuada de seus professores e a organização dos momentos de formação é fundamental para que estes contribuam com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores; defende ainda que cabe à escola a garantia pela produção do conhecimento, de forma a valorizar e fortalecer a prática reflexiva dos professores.

Carrilho de Aguiar (2010), aponta que para que a formação continuada tenha um engajamento e atinja seus objetivos, precisa haver a conexão entre professores, pois trata-se de um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre os pares que são formadores e formandos, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional, mais ou menos delimitado (MARCELO GARCÍA, 1999 p. 22). Ela precisa provocar o questionamento e a discussão do grupo de forma ativa.

A categoria “Falta de Tempo” apresentou 14 incidências, sendo um fator considerado relevante como desafio para as Professoras Pedagogas, para que a formação no *lócus* escolar aconteça. Sobre essa categoria, é importante ressaltar que as práticas de formação do *lócus* escolar precisam ser organizadas dentro da jornada de trabalho do professor na escola, nos momentos de hora-atividade, reuniões pedagógicas, conselhos de classe formativos, mas para isso aconteça, é necessária uma organização da escola para fazer com que esses espaços se tornem momentos formativos. Considera-se também o que defende Ribas (2010, p. 114):

Muitos professores, têm uma jornada de trabalho dupla e até tripla, além de trabalharem em mais de uma escola ou em mais de um município, o que impede uma maior participação do professor, reduzindo assim a autonomia e a consciência do processo em desenvolvimento.

Outra categoria que se apresentou, na análise, como um desafio para a Formação Continuada no *lócus* Escolar, a partir das respostas das Professoras Pedagogas, foi a “Falta de Recursos Financeiros”, com 13 incidências. Identifica-se, a partir dessa categoria, que as Professoras Pedagogas entendem que para a formação continuada no *lócus* escolar acontecer, ela depende de recursos financeiros da Instituição, evidenciando que não há uma compreensão sobre como esse processo formativo pode acontecer e que o pedagogo se caracteriza como o principal articulador desses processos.

A formação continuada no *lócus* escolar é o modelo de formação, a partir da própria prática dos professores, das necessidades reais do contexto da escola, onde os professores se reúnem para estudar, analisar o currículo, refletir e propor mudanças nas formas de trabalhar esses conteúdos, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas, privilegiando a interação entre os pares, contribuindo para a construção permanente do conhecimento e desenvolvimento desses profissionais, proporcionando dessa forma, a melhoria da prática pedagógica da escola.

Considerando essa especificidade da formação que acontece no *lócus* escolar, Libâneo (2003) afirma que essa é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola, mais especificamente o coordenador pedagógico como articulador do processo, portanto, precisa haver uma melhor compreensão sobre esse processo formativo, por parte das Professoras Pedagogas, para que de fato ele aconteça nas escolas.

Já a categoria “Contratação de Profissionais Qualificados”, que apresentou 10 incidências, sendo a de menor número, no que tange ao código “Desafios da Formação Continuada no *lócus* Escolar”, também evidencia que algumas Professoras Pedagogas consideram que para que a Formação Continuada no *lócus* Escolar aconteça, ela depende da contratação de profissionais qualificados, demonstrando que as mesmas não compreendem esse modelo de formação continuada como sendo uma formação que acontece entre os pares, com profissionais da própria escola, a partir do seu contexto e que ela pode ser muito efetiva para a melhoria da prática pedagógica.

As práticas coletivas, construtivas e colaborativas podem apontar caminhos diante dos desafios do contexto, na articulação e (re) construção dos saberes docentes, a partir do resgate da prática em si, modelando e remodelando-se, estabelecendo um diálogo entre os protagonistas da prática educativa. Conforme aponta Canário (1998, p. 9-10), “a maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ineficácia”. Considerando que não é possível dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo, a mudança da organização do trabalho implica, necessariamente, um processo coletivo de aprendizagem.

Considerando os desafios apontados pelas Professoras Pedagogas ressalta-se a afirmação de Candau (1997):

Considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAUI, 1997, p. 57).

Portanto, para que a formação continuada no *lócus* escolar se constitua em uma prática formativa da escola, é necessário que ela seja pensada coletivamente, construída conjuntamente por todos os profissionais da escola e que ela seja entendida como um importante processo de formação para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como problema de pesquisa a seguinte indagação que orientou a investigação: Quais são e como acontecem os processos de formação continuada que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo - Paraná, a partir das percepções dos Professores Pedagogos? Para responder esse questionamento, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os processos de formação continuada que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo, a partir das percepções dos Professores Pedagogos.

Para responder ao problema de pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações para atender ao primeiro objetivo específico da investigação, onde foi possível descrever e identificar que a formação no *lócus* escolar é um importante processo de formação continuada de professores, porque atende às especificidades do contexto, proporciona a troca de experiências e saberes entre os pares e contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da prática pedagógica.

A partir da pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, utilizando o instrumento questionário *On-line*, foram caracterizados os processos de formação continuada das escolas estaduais de Campo Largo para atender ao segundo objetivo específico, e os que mais se evidenciaram nas respostas das participantes foram: as semanas pedagógicas, as reuniões pedagógicas formativas e as palestras. Porém, considera-se relevante ressaltar que, houve grande incidência das respostas das Professoras Pedagogas, nas semanas pedagógicas, formação essa, que é prevista em calendário escolar, pela mantenedora e com conteúdo direcionado, não se caracterizando como formação continuada do *lócus* escolar.

Sobre as ações das Professoras Pedagogas nos processos de formação continuada no *lócus* da escola, em relação ao terceiro objetivo específico, identificou-se que, em poucos contextos das escolas estaduais de Campo Largo ocorrem processos formativos que partem das necessidades e especificidades da escola e que são articulados e mediados pela equipe pedagógica. Observou-se que 57% das participantes responderam que não ocorrem processos de formação continuada no *lócus* escolar e 43% das participantes responderam que ocorrem

processos de formação continuada no *locus* escolar, no entanto, desses 43% de participantes que responderam ocorrer formação continuada no *locus* escolar, ao serem indagadas a descrever sobre quais seriam os processos formativos que são desenvolvidos, apenas 20% das participantes descreveram processos que são provenientes do *locus* escolar, demonstrando que são poucas as realidades em que acontecem formações continuadas que consideram o contexto e as especificidades da escola, articuladas e mediadas pela equipe pedagógica. Essa constatação aponta, ainda, a falta de entendimento das Professoras Pedagogas, sobre o que significa a formação do *locus* escolar e sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica dos professores. Para se caracterizar uma formação continuada do *locus* escolar, ela precisa ser organizada pela escola, a partir das necessidades reais do contexto, conforme fundamentado na pesquisa bibliográfica realizada.

Compreende-se também que os Professores Pedagogos deparam-se com diversos desafios na sua prática, no atendimento das mais diversas demandas, como: questões burocráticas, falta de profissionais, atribuições que não são da função, o que evidencia a necessidade do maior investimento das políticas públicas na valorização e fortalecimento do trabalho desse profissional, para garantir que seja possível acontecer a articulação e mediação de formações continuadas, a partir do contexto da própria escola. É preciso assegurar que os Professores Pedagogos possam, efetivamente, se dedicar a esse trabalho de articulação e mediação de formações continuadas, pois isso irá contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores e com isso se minimizam, também, muitos dos desafios que são encontrados no dia a dia da escola.

Em relação ao quarto objetivo específico, sobre as contribuições e desafios da formação continuada do *locus* escolar, diante da análise dos dados, alicerçada na Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), a partir das respostas das participantes nas perguntas 16 e 17 do questionário *On-line*, foi possível identificar que as contribuições da formação no *locus* escolar, na percepção das Professoras Pedagogas participantes da pesquisa são: (i) desenvolvimento profissional; (ii) necessidades reais da escola; (iii) mudança da prática pedagógica e (iv) troca de experiências. No que tange aos desafios da formação continuada no *locus* escolar evidenciou-se: (i) falta de interesse; (ii) falta de tempo; (iii) recursos financeiros e (iv) contratação de profissionais capacitados.

A partir da técnica de Análise de Conteúdo, com relação ao código Contribuições da Formação Continuada no *lócus* Escolar, a categoria “Desenvolvimento Profissional” foi entre as demais categorias, a que teve maior incidência e semelhança, diante das respostas das Professoras Pedagogas. A análise dos dados revelou que as Professoras Pedagogas acreditam que a formação continuada que acontece no *lócus* escolar contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Conforme fundamentado, a partir da pesquisa bibliográfica da dissertação, esse resultado confirma a importância de fazer com que essas formações continuadas se efetivem nos espaços escolares, pois o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria da sua prática e conseqüentemente da aprendizagem.

No que se refere ao código Desafios da Formação Continuada no *lócus* Escolar, a análise revelou que a categoria “Falta de Interesse” foi a que teve maior incidência e semelhança, a partir das respostas das participantes. As Professoras Pedagogas apontam que a falta de interesse dos professores é o maior desafio para que a formação continuada do *lócus* escolar se efetive. Sobre essa categoria, muitos são os fatores que podem estar envolvidos para o não engajamento dos professores e a falta de motivação para a participação, o que demanda uma pesquisa mais aprofundada para desvelar os reais motivos.

A partir dos objetivos específicos da pesquisa, atingiu-se o objetivo geral e o problema de pesquisa foi respondido. Os processos formativos que são provenientes do *lócus* escolar das Escolas Estaduais de Campo Largo identificados na análise são: palestras com profissionais de instituições parceiras, voltadas às necessidades da escola, oficinas, grupos de estudo com compartilhamento de experiências, estudos na hora-atividade, reuniões pedagógicas e conselhos de classe formativos, organizados pela equipe pedagógica e diretiva da escola, a partir da observação das necessidades reais do contexto.

Esses processos acontecem em dias destinados à estudo e planejamento, previstos em calendário escolar, durante a hora-atividade ou mesmo fora do horário de trabalho, com horas a serem compensadas pelos profissionais. No entanto, conforme mencionado acima, das 23 participantes da pesquisa que responderam que acontecem processos formativos provenientes do *lócus* escolar, ao descreverem esses processos, apenas 11 Professoras Pedagogas descreveram processos de formação continuada que se caracterizam como processos de

formação continuada do *lócus* escolar, o que demonstra que a formação continuada, proveniente do *lócus* escolar não acontece na maioria das escolas públicas estaduais de Campo Largo.

Diante do resultado da pesquisa, infere-se que não se pode apenas exigir que as instituições de formação inicial de professores sejam as únicas responsáveis pelas mudanças necessárias à educação brasileira. As mudanças que tanto esperamos, também exigem um esforço que envolve cada escola, cada profissional, cada professor, para uma mobilização na direção da construção de sua própria profissionalidade, e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que proporcione a aprendizagem, considerando as especificidades de cada contexto.

Compreende-se, também, que cabe, não somente aos profissionais, essa tomada de consciência, em relação à formação continuada, mas aos sistemas de ensino, a promoção, valorização e garantia desses espaços, assegurando-os em seus estatutos e planos de carreira, a escola como um lugar privilegiado de formação continuada dos professores.

Considera-se, que os processos formativos provenientes do *lócus* escolar e as estratégias de ação compartilhadas, se bem conduzidas, transformam a escola numa comunidade de aprendizagem, o que poderá contribuir para a autonomia e o aperfeiçoamento profissional dos agentes envolvidos, possibilitando transformações em nível institucional, melhorando assim a qualidade da educação.

Alguns desafios se apresentaram durante a pesquisa, o principal deles foi a realização em um período de pandemia, o que limitou as possibilidades de utilização de instrumentos de investigação e a observação no *lócus* de pesquisa, no entanto, dentro das possibilidades, a pesquisa atingiu os objetivos propostos. Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir com políticas públicas que promovam a valorização e garantia de espaços de formação continuada no *lócus* escolar, bem como para a motivação de pesquisas que envolvam essa temática, tão relevante para a formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 61-78.

BEHRENS, Marilda. Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora Porto, 1994.

BOLIVAR, Antonio. **Liderazgo, mejora y centros educativos**. In: MEDINA, Antonio Rivilla (Org.). **El liderazgo en educación**. Madrid: UNED, 1997.

BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em 23 de Julho de 2020.

BONNET, Sandra, ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE da Secretaria de Educação do Paraná**, vol 1. Formação Continuada do Pedagogo e Atuação Profissional. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_ped_artigo_sandra_bonet_da_silva.pdf>. Acesso em 18 de Julho de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020.

BRASIL, Resolução nº. 2, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.** Conselho Federal de Educação: Brasília, 1969.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 16 Agosto de 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017/2018.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em 23 de julho de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

CAMACHO. Orlando Terré. Atenção à diversidade e educação especial. In: STOBÄUS. Claus Diter; MOSQUEIRA. Juan José Mouriño. **Educação Especial em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados PUC-SP**, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000, Cortez, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CARRILHO DE AGUIAR, Maria da Conceição. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 10. nº 30, p. 301-316, maio/agosto 2010

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara de Paula P.; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de Produção Científica**, Porto Alegre: Penso, 2014, p. 55-70.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 4ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998, p. 17-46.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, 2008, p. 182-186. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>>. Acesso em 12 de julho de 2020.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **O Pedagogo na Gestão Pedagógica: elementos para um debate**. Londrina, 2007.

FERREIRA, Jacques de Lima, HADDAD; Cristhyane Ramos; CHUPIL, Priscila. Dificuldades enfrentadas pelos pedagogos no cotidiano escolar: um olhar a partir das políticas educacionais do Estado do Paraná. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.15, n.2, p.472-495, mai./jun., 2020

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Banbini Gorgueira; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p.9- 15.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação inicial de professores para a educação básica. **Revista USP**. São Paulo. n. 100, p. 33-46. 2013-2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57- 70 Apontar o título do periódico.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 17 de agosto de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; Elba Siqueira de Sá Barretto; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100 dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014, p. 33-46.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUSSAYE, Jean, SOETARD Michel, HAMELINE, Daniel e FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos (2003). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, Editora UFPR 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**. Salvador, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revista%20Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc>>. Acesso em 4 de Junho de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 63-72.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, out. 2006, p.843-876.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9.ed. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006.

LOPES, Jader Janer. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: J.J. LOPES; S.M. CLARETO (Orgs), **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara, JM Editores, 2007, p.73-98.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999b, p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999a.

MORRONE, Maria Lucia. Formação inicial e continuada do pedagogo: da teoria à prática. In: MORRONE, Maria Lucia (Org.). **Formação inicial e continuada de professores: da teoria à prática**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 40-49. Disponível em: <<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/26397>> Acesso em 21 de abril de 2021.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166, out./dez. 2017, p.1106-1133.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-29.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999, p.11-20.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARANÁ. Edital nº 37/2004. **Atividades genéricas do professor pedagogo no ensino da rede estadual do Paraná**. Paraná: SEED, 2004b.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004 - **Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná**. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/03/2004a.

PARANÁ. Lei Complementar nº 130 de 14 de Julho de 2010 - **Institui e dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná**. Publicado no Diário Oficial nº 7487 de 14/07/2010a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED**. Normas relativas à realização do Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de professor pedagogo. Paraná: SEED, 2007.

PARANÁ. **Subsídios para elaboração do regimento escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar.

Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED – PR, 2010b

PARANÁ/SEAPE. Edital de Concurso Público n. 10/2007 – GS-SEED. **Normas relativas à realização do Concurso Público para provimento de vagas no cargo de professor pedagogo**. Paraná: SEED, 2007.

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

PILATTI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Brasília, v. 3, n. 5, jun. 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Orientador Educacional ou Pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, 1985, p. 29-37.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Setembro 2011b. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/142>>. Acesso em: 18 abril 2021.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 1ª ed. 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria. N. de Souza.; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (Coord.). In: **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RIBAS, Mariná Holzmann. O desenvolvimento profissional e a formação de professores. In: CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Gestão educacional: organização escolar e trabalho pedagógico**. Livro 3. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010, p. 77-129.

RIBEIRO, Deusanira Raiol Pinheiro, COSTA, Pinheiro Walber Christiano Lima da. Desafios da formação inicial do pedagogo na sociedade contemporânea. **Revista Prática Docente**. Volume 1. Número 1. Julho/Dezembro 2016, p. 116-126.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, Jimeno G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 64-91.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Brasileira de Educação**. v. 4, n.40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK. Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

SILVA, Jorge Nascimento. Formação contínua de professores: contradições de um modelo. In: MORAES, Maria Cecília.; PACHECO, José. Augusto.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003, p. 105-126.

SILVA, Valentim. **Avaliação em tempos de pandemia**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oRanZzwW5lQ&t=1123s>>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

SILVA, Virgílio Rego. **Escola autonomia e formação. Dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de Braga**. 221f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan e PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão e na formação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria N.de Souza. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Sistema Integrado de Bibliotecas - Repositório**. Lisboa, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Sistema de Bibliotecas. Portal da Informação**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.portal.ufpr.br>. Acesso em: 27 out. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002. v.1.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papyrus, 20^a ed. 2005, p. 11-35.

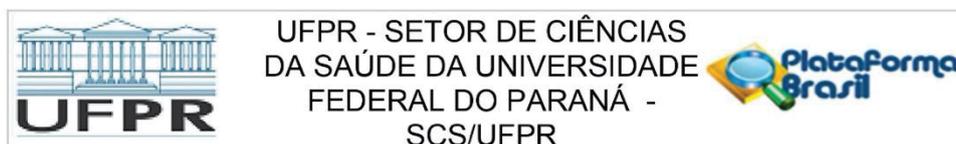
WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers**: A reflective approach. Cambridge: CUP, 1991.

WENGER, Étienne **Comunidades de Prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO A PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel do Pedagogo na Formação Continuada de Professores na escola: um estudo no contexto da rede Pública Estadual de Campo Largo

Pesquisador: RICARDO ANTUNES DE SÁ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36282820.6.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.295.022

Apresentação do Projeto:

"Trata-se de um projeto de Pesquisa a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pretende-se analisar os processos de formação provenientes do lócus escolar que se desenvolvem nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Largo, a partir da percepção dos pedagogos.

Material e Metodologia

A pesquisa será de abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza interpretativa...A pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo...

População e Amostra

O estudo será realizado com pedagogos que atuam em escolas de educação básica, da Rede Estadual de Campo Largo – PR, selecionados a partir de diagnóstico entre todas as escolas do município para verificação quanto a existência de pelo menos dois pedagogos na escola que sejam efetivos, com mais de 5 anos de trabalho como pedagogos da Rede Estadual de Ensino, no Município de Campo Largo - PR.

6.3. Instrumentos e procedimentos

Como instrumento de coleta de dados será realizado questionário com questões referentes a formação continuada no lócus escolar a partir da percepção dos Pedagogos que atuam nas escolas

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.295.022

selecionadas, da rede Estadual de Campo Largo.

6.3.1. Contato e convite

O contato inicial para viabilizar a pesquisa será realizado pessoalmente com os Pedagogos participantes do estudo em questão. Neste contato inicial será feita a apresentação do projeto de pesquisa, e caso os Pedagogos desejarem participar voluntariamente da pesquisa, será marcada uma primeira reunião individualmente, para que os interessados possam ter contato com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Após explicação do projeto pesquisa e o retorno de aceite do TCLE assinados, serão iniciadas as coletas de dados e o questionário será entregue aos pedagogos.

Variáveis do estudo e instrumentos de coleta

Variáveis Independentes: Serão selecionados pedagogos da rede pública do Estado do Paraná que atuam na Educação Básica do município de Campo Largo, de nove escolas selecionadas a partir dos critérios estabelecidos.

Variável dependente: a) Competência acadêmica percebida.

- Competência Acadêmica Percebida: Ser pedagogo com no mínimo cinco anos de experiência na função, atuando na rede pública do Estado do Paraná.

Análise dos dados

Os dados serão analisados através da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). A técnica de AC é utilizada para analisar materiais de pesquisa cujos formatos podem ser: textos, imagens, gravações, entre outros, comumente presente em análises das áreas da Ciências Sociais e Humanas. As diferentes fases da análise de conteúdo são compreendidas entre: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

A pré-análise constitui-se na fase da organização da pesquisa, no qual o período dedicado a ela propõe um plano de análise para as fases posteriores...Na exploração do material estão contidas outras duas fases importantes do método de AC, a codificação e a categorização...Na última fase, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador valida os resultados significativos e fiéis da pesquisa, de modo a propor as inferências necessárias e precipitar interpretações relacionadas aos objetivos da investigação que validem as descobertas ocasionais (BARDIN, 2016)."

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

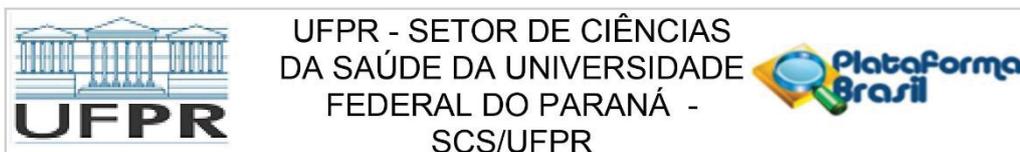
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.295.022

Objetivo da Pesquisa:

"1.1 Objetivo Geral

Analisar os processos de formação continuada de professores que são provenientes do lócus escolar das escolas públicas Estaduais de Campo Largo a partir da percepção dos Pedagogos

1.2 Objetivos Específicos

Descrever sobre a importância dos processos de formação continuada de professores no lócus escolar;

Caracterizar os processos de formação continuada de professores que são originários das escolas de Campo Largo;

Identificar contribuições e implicações dos processos de formação continuada de professores que ocorrem no contexto escolar;

Propor um processo de formação continuada a partir da investigação realizada com os Pedagogos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Quais os benefícios, diretos ou indiretos, para a população e a sociedade?"

Além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, que até o presente, é pouco explorado no âmbito acadêmico, os principais benefícios estão relacionados ao subsídio teórico-científico para ampliação de ações pedagógicas, com foco no desenvolvimento da formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, podendo ser ampliado aos demais profissionais da Educação das redes públicas e privadas de ensino.

8.2 Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

Há que se considerar possíveis riscos desta pesquisa, atribuídos aos instrumentos de coleta dos dados, que, apesar de ser no formato de questionário, pretende extrair informações relacionadas à vida acadêmica e profissional. Logo, é possível que durante o processo de coleta de dados, algum participante se sinta constrangido pela exposição de seus dados na pesquisa, mesmo que garantido o anonimato.

8.3 Qual a possibilidade da ocorrência?

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.295.022

Na literatura existente, não são apontadas prevalências ou outra análise descritiva de ocorrência desse tipo de comportamento, durante a realização de questionários. Entretanto, uma vez que se pretende extrair informações de cunho pessoal e profissional, é passível de ocorrência em determinado momento.

8.4 Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

Para que se minimize ao máximo os possíveis riscos decorrentes dos métodos adotados para aquisição das informações necessárias, os pesquisadores se dispõem a realizar os questionários de forma individualizada, evitando assim que haja comentários e comparações entre os respondentes que possam gerar constrangimentos. O trato individualizado permite uma maior atenção e suporte ao professor no momento da coleta bem como uma resposta fidedigna ao que pense e sente o questionado. Será garantido ao respondente a confidencialidade das respostas. As informações coletadas irão para um banco de dados onde apenas os pesquisadores terão acesso. Deste modo intenta-se garantir a minimização dos riscos aos professores envolvidos na pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram realizadas as adequações as pendências, vide conclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Vide conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências, forma sanadas recomenda-se aprovação.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Envio de relatórios parciais a cada seis meses. Modelo e manual de submissão disponíveis na aba

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.295.022

Relatórios do página do CEP. www.cometica.ufpr.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1595565.pdf	01/09/2020 16:02:07		Aceito
Outros	Pendencias_corrigidas.docx	01/09/2020 16:00:52	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	Projeto_corrigido.docx	01/09/2020 15:57:24	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido0109.docx	01/09/2020 15:51:43	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	07/08/2020 11:25:04	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.pdf	07/08/2020 10:07:39	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	Carta_coparticipante.pdf	06/08/2020 19:46:43	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.docx	06/08/2020	RICARDO ANTUNES	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

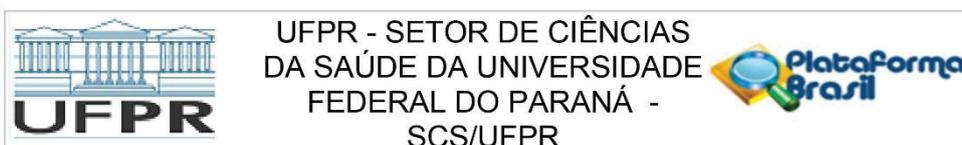
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 4.295.022

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19:34:39	DE SÁ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.docx	06/08/2020 19:31:29	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	ANALISE_MERITO.pdf	06/08/2020 13:47:31	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	DECLARACAO_COMPROMISSOS.pdf	06/08/2020 13:46:53	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	CHECK_LIST.pdf	06/08/2020 13:46:16	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	05/08/2020 22:10:18	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	manipulacao_dados.pdf	03/08/2020 14:16:47	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	Concordancia_servico.pdf	03/08/2020 14:14:34	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito
Outros	Ata.pdf	03/08/2020 13:48:33	RICARDO ANTUNES DE SÁ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 23 de Setembro de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICES

APÊNDICE A INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

03/11/2020

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS DA REDE ...

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE CAMPO LARGO - PR

Meu nome é Camila Prade Conte e desenvolvo uma pesquisa sobre a formação continuada de professores no lócus escolar. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira. A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o número 4.295.022

São apresentadas algumas questões que auxiliam a pensar as contribuições dos pedagogos nos processos de Formação Continuada de Professores que atuam em escolas da Rede Estadual de Campo Largo-PR.

Sua participação é importante e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade.

Agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Camila Prade Conte.

IMPORTANTE!

ENTENDE-SE POR:

* Formação continuada no lócus escolar - formação continuada que advém das necessidades da própria escola.

* Formação continuada proveniente da mantenedora - formação continuada elaborada e ofertada pela Secretaria Estadual de Educação.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Eu compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual estou sendo convidado (a) a participar voluntariamente. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
 Não concordo

3. 1) Nome Completo **

4. 2) Idade *

5. 3) Tempo de atuação como pedagogo (a) **

6. 4) Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino *

7. 5) Forma de contratação como pedagogo (a)

Marcar apenas uma oval.

- Concurso
 Contrato

8. 6) Formação Profissional (LICENCIATURA) CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR *

03/11/2020

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS DA REDE ...

9. 7) Formação Profissional (ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU) (todas que possuir)CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR *
-

10. 8) Formação Profissional (MESTRADO) CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR
-

11. 9) Formação Profissional (DOUTORADO) CURSO / NOME DA INSTITUIÇÃO / PÚBLICA OU PARTICULAR
-

12. 10) Como se caracterizam os processos de formação continuada de professores na sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Grupos de estudos
- Grupos de pesquisa
- Palestras
- Comunidades de prática
- Semanas pedagógicas
- Estudos na hora-atividade
- Reuniões pedagógicas formativas
- Conselhos de Classe formativos
- Reuniões da equipe em espaços extra-escolares
- Outros

03/11/2020

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS DA REDE ...

13. 11) Se ocorrem outros, quais são esses processos de formação continuada de professores da sua escola? *

14. 12) Na sua escola são realizadas apenas formações continuadas de professores ofertadas pela mantenedora? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. 13) Se sua resposta for não em relação a pergunta 11, a partir da sua percepção, faça uma descrição sobre as formações continuadas de professores que são ofertadas no lócus escolar. *

16. 14) Qualifique os cursos de formação continuada de professores que são ofertados pela mantenedora. *

Marcar apenas uma oval.

excelentes, proporcionam muito aprendizado

bons, atendem as necessidades

pouco interessantes, não estimulam a participação efetiva dos professores.

ruins, não contemplam as necessidades reais dos professores

03/11/2020

A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS PEDAGOGOS DA REDE ...

17. 15) Qualifique os cursos de formação continuada de professores provenientes do lócus escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- excelentes, proporcionam muito aprendizado
- bons, atendem as necessidades
- pouco interessantes, não estimulam a participação efetiva dos professores
- ruins, não contemplam as necessidades reais dos professores

18. 16) A partir da sua percepção, quais são as contribuições que as formações continuadas de professores, provenientes do lócus escolar, proporcionam para a formação dos professores? Justifique sua resposta. *

19. 17) A partir da sua percepção, quais são os desafios que a sua escola enfrenta para realizar as formações continuadas de professores no lócus escolar? Justifique sua resposta. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários