

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDIA BINOTTO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PEDAGOGAS DE NÚCLEOS
REGIONAIS DE CURITIBA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E
IDENTIDADE PROFISSIONAL

CURITIBA

2023

CLAUDIA BINOTTO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PEDAGOGAS DE NÚCLEOS
REGIONAIS DE CURITIBA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E
IDENTIDADE PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

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

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Binotto, Claudia.

Narrativas (auto)biográficas de pedagogas de Núcleos Regionais de Curitiba : memórias, experiências formativas e identidade profissional / Claudia Binotto – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Pedagogos. 4. Professores – Escolas públicas. 5. Autobiografia. I. Hagemeyer, Regina Cely de Campos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CLAUDIA BINOTTO** intitulada: **Narrativas (auto)biográficas de pedagogas de Núcleos Regionais de Curitiba: Memórias, experiências e identidade profissional**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, 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 doutora 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, 30 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica

24/07/2023 23:42:11.0

REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/07/2023 01:14:13.0

LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/08/2023 15:03:26.0

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica

03/08/2023 15:04:06.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/07/2023 19:04:01.0

DILMA MARIA DE MELLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 296762

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 296762

Dedico amorosamente aos meus pais, Ide Dall'Agnol e Nadir Binotto. Ao meu esposo Moacir e a minha filha Maria que me auxiliaram e deram apoio durante toda esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador do Universo, porque sem ele nada seria possível.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer pelo apoio, amizade, paciência e pelas diversas contribuições durante todo o processo de pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, Prof^a. Dr^a. Leia de Cassia Fernandes Hegeto e Prof^a. Dr^a. Marcia Baiersdorf pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo e por suas experiências de pesquisas.

Às minhas irmãs, Dr^a. Regina Binotto (Keli) e Juliana Binotto pela prontidão na correção, transcrição e auxílio na elaboração da tese e à Marcia Binotto por se tornar minha inspiração pedagógica.

Ao professor Dr. Willian Simões pelos conselhos, tempo gasto e ajuda desde o projeto inicial até o findar da tese.

Às pedagogas formadoras dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, representadas nesta tese pelos codinomes: “Shirlei, Vera, Joana, Maria, Luiza, Helena, Gabriela, Inês, Margarida e Cassis” pela participação e colaboração na pesquisa com suas experiências formadoras e suas histórias de vida, sem elas esta tese não seria possível.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: Paradigmas Contemporâneos – GPFOR, da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela autorização deste estudo e acesso aos dados da pesquisa.

À Universidade Federal do Paraná, em especial ao Departamento de Educação e à Linha do Doutorado: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, e todo seu corpo docente, pelos ensinamentos.

Escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa, é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador.

Maria da Conceição Passeggi

RESUMO

A presente tese de doutorado propõe investigar o que revelam as narrativas (auto)biográficas de pedagogas formadoras dos Núcleos Regionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sobre sua atuação, considerando os processos sociais e culturais presentes no âmbito escolar, para compreender como reconhecem e constroem sua identidade profissional e quais referenciais sinalizam para o seu desenvolvimento profissional. O conhecimento inicial do grupo de pedagogas formadoras foi realizado a partir da pesquisa qualitativa, em estudo exploratório através de questionário semiestruturado. Optou-se, na investigação, pela metodologia de narrativas (auto)biográficas com base em Josso (2007, 2010) e Souza (2014). As narrativas de oito pedagogas formadoras foram obtidas no processo de pesquisa-formação, desenvolvido em seis encontros formativos, com base nos Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger (2006), no formato *on-line*. Buscou-se situar a trajetória profissional das pedagogas formadoras a partir do histórico sobre o curso de Pedagogia no Brasil e a formação do(a) pedagogo(a), recorrendo aos aportes teóricos de Brzezinski (2011), Franco (2003), Marcelo Garcia (1999, 2010), Hagemeyer (2006), Nóvoa (1992, 1995) e Pimenta (1997). Considerou-se, nestes processos contextuais, o desenvolvimento histórico-social e cultural, dos quais decorrem as visões de identidade, presentes em cada fase do desenvolvimento humano social. Na sociedade atual, as rápidas mudanças em todas as áreas da vida humana têm levado à necessidade de reconhecer a identidade profissional e pessoal de profissionais da educação escolar, o que se buscou discutir com base em Hall (2006), Silva (2000a), Costa (2010) e Giroux (1997, 2003). Para compreender a constituição da identidade profissional das pedagogas formadoras neste complexo contexto, recorreremos ao apoio teórico de Marcelo Garcia (1999, 2009a, 2009b), Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1995) e Pooli e Ferreira (2017). Foram consideradas as influências dos processos de produção da cultura escolar e da escola, a partir das acepções de Forquin (1993), Julia (1995), Viñao Frago (2000a, 2000b) e Bourdieu (2009). A análise interpretativa das narrativas foi desenvolvida com base em Souza (2014), e evidenciou a constituição da identidade profissional das pedagogas formadoras como processo dinâmico e gradativo, de transformação pessoal e profissional constante, considerando as questões sociais e as produções culturais das escolas. As participantes revelaram a adesão a uma identidade de referência, que não tinham anteriormente, como pedagogas formadoras, ampliando suas funções pedagógicas e formativas consideravelmente. Houve influências da SME no trabalho desenvolvido, mas, para além dos cursos de formação dos quais participaram, as percepções das pedagogas formadoras revelaram experiências individuais de identificação profissional, que tem o domínio dos conhecimentos do trabalho pedagógico, o que situa como ponto central a mediação deste conhecimento com os grupos de pedagogos(as) e profissionais das escolas. Neste movimento, emergiu uma nova compreensão sobre uma identidade profissional não mais reprodutora, na qual reconhecem seu lugar de atuação, diante das mudanças sociais, culturais e contingenciais contemporâneas, o que pressupõe a autoformação para o desenvolvimento profissional, no plano individual (de si) e coletivo (do outro) nas escolas municipais.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas; pedagoga formadora; identidade profissional; pesquisa-formação; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to investigate what the (auto)biographical narratives of pedagogues educators from the Regional Education Centers, of the Municipal Education Network of Curitiba, reveal about their performance, considering the social and cultural processes present in the school environment, to understand how they recognize and construct their professional identity and which references their professional development. In order to get to know the group of pedagogues educators, qualitative research was carried out, in an exploratory study using a semi-structured questionnaire. In this investigation, we chose the methodology of (auto)biographical narratives based on Josso (2007, 2010) and Souza (2014). Based on a brief history of the Pedagogy course and the professional training of the pedagogue, we seek to identify the relationships between this trajectory and the profession of pedagogue educator, resorting to the theoretical contribution of Brzezinski (2011), Franco (2003), Marcelo Garcia (1999, 2010), Hagemeyer (2006), Nóvoa (1992, 1995) e Pimenta (1997). The influences of the production processes of school culture and the school were considered, in the activities of the pedagogues educators, based on the meanings of Forquin (1993), Viñao Frago (2000a, 2000b) and Bourdieu (2009). The narratives of eight pedagogues educators were obtained in the research-training process, developed in six training meetings, based on Delory-Momberger's Biographical Project Workshops (2006), in an online format. We sought to situate the professional trajectory of the pedagogue educators, based on the history of the Pedagogy in Brazil and the training of the pedagogue, using the theoretical contributions of Brzezinski (2011), Franco (2003), Marcelo Garcia (1999, 2010), Hagemeyer (2006), Nóvoa (1992, 1995) and Pimenta (1997). In these contextual processes, historical-social and cultural development was considered, from which visions of identity arise, present in each phase of human social development. In today's society, rapid changes in all areas of human life have led to the need to recognize the professional and personal identity of school education professionals, which we sought to discuss based on Hall (2006), Silva (2000a), Costa (2010) and Giroux (1997, 2003). To understand the constitution of the professional identity of pedagogues educators in this complex context, we resorted to the theoretical support of Marcelo Garcia (1999, 2009a, 2009b), Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1995) and Pooli & Ferreira (2017). The influences of the production processes of school culture and the school were considered, based on the meanings of Forquin (1993), Julia (1995), Viñao Frago (2000a, 2000b) and Bourdieu (2009). The interpretative analysis of the narratives was carried out based on Souza (2014) and evidenced the professional identity of the pedagogues educators as a dynamic and gradual process, of personal and professional transformation, considering the social issues and cultural processes of the schools. The participants revealed adherence to a reference identity, which they did not have previously, which would be not only that of school pedagogue, or teacher, but considerably expanding these pedagogical functions. There were influences from the SME on the work developed, but in addition to the training courses in which they participated, the perceptions of the pedagogical educators revealed individual experiences of professional identification, which has mastery of the knowledge of pedagogical work, which places as a central point, the mediation of this knowledge with groups of pedagogues and school professionals. In this movement, a new understanding emerged about a professional identity that is no longer reproductive, in which they recognize their place of action, in the face of contemporary social, cultural

and contingent changes, which presupposes self-training for professional development, at the individual level (of themselves) and collective (of the other) in the municipal schools.

Key words: (auto)biographical narratives; pedagogue educator; professional identity; research-training; professional development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Organograma da estrutura da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e seus Núcleos Regionais de Educação com escolas e CMEIs.....	54
FIGURA 2 – Mandala elaborada pela Shirlei simbolizando sua identidade profissional.....	151
FIGURA 3 – Mandala elaborada pela Vera simbolizando sua identidade profissional.....	152
FIGURA 4 – Mandala elaborada pela Joana simbolizando sua identidade profissional.....	153
FIGURA 5 – Mandala elaborada pela Helena simbolizando sua identidade profissional.....	155
FIGURA 6 – Mandala elaborada pela Gabriela simbolizando sua identidade profissional.....	156
FIGURA 7 – Mandala elaborada pela Inês simbolizando sua identidade profissional.....	158
FIGURA 8 – Mandala elaborada pela Margarida simbolizando sua identidade profissional.....	159
FIGURA 9 – Mandala elaborada pela Cassis simbolizando sua identidade profissional.....	160
FIGURA 10 – Coletivo de palavras presentes na caminhada.....	185
FIGURA 11 – Trabalho desenvolvido pelo(a) pedagogo(a) de Núcleo Regional de Educação de Curitiba.....	235
FIGURA 12 – Hierarquia exercida pelo(a) pedagogo(a) de Núcleo Regional de Educação de Curitiba.....	236
FIGURA 13 – Dificuldades que influenciam o trabalho dos(as) pedagogos(as) de Núcleos Regionais de Educação de Curitiba.....	237

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Metodologias, fases e configurações da pesquisa.....	53
QUADRO 2 – Pedagogas e respectivos NREs pesquisados.....	57
QUADRO 3 – A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a): Revelações dos sentidos de um desenvolvimento profissional transformador.....	71
QUADRO 4 – Leitura em três tempos (lembrar, narrar e refletir) e procedimentos de análise.....	76
QUADRO 5 – Identificação e formação das pedagogas dos NREs.....	128
QUADRO 6 – Temáticas abordadas nos encontros com as pedagogas.....	146
QUADRO 7 – Pesquisas sobre o tema: Pedagogo(a) Formador(a).....	231
QUADRO 8 – Pesquisas sobre o tema: Identidade do(a) Pedagogo(a).....	233

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BV	Boa Vista
BN	Bairro Novo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BQ	Boqueirão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIs	Centros de Educação Infantil Contratados
CEPFE	Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CJ	Cajuru
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEI	Departamento de Planejamento, Estrutura e Informação
EMs	Escolas Municipais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MZ	Matriz
NRE	Núcleo Regional de Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
NRE-BN	Núcleo Regional de Educação do Bairro Novo
NRE-BQ	Núcleo Regional de Educação do Boqueirão
NRE-BV	Núcleo Regional de Educação do Boa Vista
NRE-CIC	Núcleo Regional de Educação do CIC
NRE-CJ	Núcleo Regional de Educação do Cajuru
NRE-MZ	Núcleo Regional de Educação da Matriz
NRE-PN	Núcleo Regional de Educação do Pinheirinho

NRE-PR	Núcleo Regional de Educação do Portão
NRE-SF	Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade
NRE-TQ	Núcleo Regional de Educação do Tatuquara
PN	Pinheirinho
PR	Portão
RME	Rede Municipal de Ensino
SEPs	Semana de Estudos Pedagógicos
SF	Santa Felicidade
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TQ	Tatuquara
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	19
1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: O CAMINHO PARA A PROFISSÃO DE PEDAGOGA FORMADORA.....	25
1.2 IMPACTOS DA NOVA FUNÇÃO: O OBJETO DA PESQUISA E A OPÇÃO POR NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....	27
1.3 DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA.....	35
1.4 O DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS E A ESTRUTURA DA TESE.....	44
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
2.1 OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS ADOTADOS: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO.....	49
2.2 SITUANDO O LOCUS DA PESQUISA: NÚCLEOS REGIONAIS E UNIDADES ESCOLARES DE CURITIBA.....	53
2.3 O CONTATO COM OS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	55
2.4 A SELEÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
2.5 CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DAS PEDAGOGAS FORMADORAS.....	57
2.5.1 Shirlei.....	57
2.5.2 Vera.....	58
2.5.3 Joana.....	59
2.5.4 Helena.....	61
2.5.5 Gabriela.....	62
2.5.6 Inês.....	63
2.5.7 Margarida.....	64
2.5.8 Cassis.....	66
2.6 A PROPOSTA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIAS FORMADORAS.....	67
2.7 A EXPERIÊNCIA FORMADORA COMO CONSTRUÇÃO CONJUNTA DAS PEDAGOGAS FORMADORAS PARTICIPANTES.....	70
2.8 ANÁLISE COMPREENSIVA INTERPRETATIVA: ENTRECruzAMENTO DE RELATOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.....	75
3 OS MARCOS DA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A): UM LONGO CAMINHO EM DIREÇÃO AO RECONHECIMENTO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	79

3.1 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: DOMÍNIO QUE IDENTIFICA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) PEDAGOGO(A)	87
3.2 O(A) PEDAGOGO(A) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: A ATUAÇÃO FORMADORA NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	90
4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS FORMADORAS: INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA.....	95
4.1 A NOÇÃO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL ATUAL	98
4.2 O CONCEITO DE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A).....	99
4.3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA CULTURAL NA FRONTEIRA ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE.....	101
4.4 A CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA: INFLUÊNCIAS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) PEDAGOGO(A).....	105
4.5 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS FORMADORAS JUNTO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA MUNICIPAL	109
4.6 AS TRANSIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NAS ESCOLAS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A)	111
4.7 A MEDIAÇÃO COMO MOVIMENTO CENTRAL NA ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) FORMADORES(AS)	116
4.8 AS MUDANÇAS DO CENÁRIO SOCIAL E CULTURAL: O QUE OS(AS) PEDAGOGOS(AS) FORMADORES(AS) NOS ENSINAM?.....	120
5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS FORMADORAS NO ENTRECruzAMENTO DE SUAS NARRATIVAS NOS PASSOS DA PESQUISA	125
5.1 AS PEDAGOGAS FORMADORAS PARTICIPANTES: REVELAÇÕES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	126
5.1.1 Pedagoga Shirlei	130
5.1.2 Pedagoga Vera	131
5.1.3 Pedagoga Joana	132
5.1.4 Pedagoga Maria	133
5.1.5 Pedagoga Luiza	134
5.1.6 Pedagoga Helena.....	135
5.1.7 Pedagoga Gabriela	136

5.1.8 Pedagoga Inês	137
5.1.9 Pedagoga Margarida.....	138
5.1.10 Pedagoga Cassis	139
5.2 COMPREENSÕES INICIAIS SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS FORMADORAS.....	140
5.3 O CURSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....	145
5.3.1 Formação e identidade das pedagogas	146
5.3.2 Representação da profissão na criação de Mandalas: Mosaicos de histórias e memórias.....	150
5.3.2.1 Mandala da pedagoga Shirlei.....	150
5.3.2.2 Mandala da pedagoga Vera	152
5.3.2.3 Mandala da pedagoga Joana	153
5.3.2.4 Mandala da pedagoga Helena	154
5.3.2.5 Mandala da pedagoga Gabriela	156
5.3.2.6 Mandala da pedagoga Inês	157
5.3.2.7 Mandala da pedagoga Margarida.....	159
5.3.2.8 Mandala da pedagoga Cassis	160
5.3.3 Revelações das pedagogas formadoras na construção de suas Mandalas...	161
5.3.4 Impactos da pandemia na vida das pedagogas formadoras: Interferências em suas identidades pessoal e profissional	165
5.3.5 Percepções sobre a identidade: Existencialidade e configurações sociais e culturais na profissão de pedagogas formadoras.....	168
5.3.5.1 A construção da identidade profissional: O que mudou na prática das pedagogas formadoras?	173
5.3.6 Reconhecendo a transformação “de si” nas atividades de pesquisa-formação	177
5.3.7 A identidade profissional: dimensões específicas e os novos interesses para o desenvolvimento profissional	181
5.3.8 A Escrita de Si: Possibilidades de se autoconhecer e se autoavaliar	184
5.3.8.1 Escrita de Si: pedagoga Vera.....	185
5.3.8.2 Escrita de Si: pedagoga Joana.....	189
5.3.8.3 Escrita de Si: pedagoga Helena	192

5.3.8.4 Escrita de Si: pedagoga Gabriela.....	194
5.3.8.5 Escrita de Si: pedagoga Inês.....	195
5.3.9 O que percebi na atividade da Escrita de Si: Identificações, sensibilidades e autorreflexão	198
5.3.10 As dimensões do ser e suas expressões: Um crescimento significativo das pedagogas formadoras	202
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS FORMADORAS.....	205
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A IDENTIDADE DO(A) PEDAGOGO(A): INTERLOCUÇÃO COM TESES DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	231
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM PEDAGOGAS DE REFERÊNCIA.....	239
APÊNDICE 3 – QUESTÕES SOBRE O ENSINO REMOTO	241
APÊNDICE 4 – POEMA CITADO NA ESCRITA DE SI DA PEDAGOGA INÊS.....	242
ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZACAO DA PESQUISA 2020.....	243
ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZACAO DA PESQUISA 2021.....	245
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	247
ANEXO 4 – TERMO DE ACORDO DE SEGURANÇA E RESPEITO	249

1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

No presente trabalho de tese, proponho investigar a atuação de pedagogas formadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as quais desenvolvem sua profissão nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), desta mesma rede municipal. Nesta função de grande responsabilidade, respondem pela organização, orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico de várias escolas de anos iniciais e ensino fundamental.

Como pedagoga formadora, no período da pesquisa, observei, desde o início de minha experiência nesta função, que o norteamento para a atuação era realizado a partir do investimento do grupo coordenador da Secretaria Municipal da Educação, em reuniões mensais e nos cursos de formação, planejados para este trabalho de grande amplitude. Embora as programações fossem ofertadas visando uma atuação de qualidade nesta função, contraditoriamente, os encaminhamentos, cursos formativos e procedimentos, correspondiam a um direcionamento da profissão de pedagogas formadoras, como função que se tornava prescritiva e executora de propostas e/ou projetos, junto aos profissionais das unidades escolares municipais.

A profissão desenvolvida historicamente por pedagogos e pedagogas, na esfera educacional pública, tem sido exercida nas unidades escolares e secretarias de educação, visando organizar e acompanhar o trabalho pedagógico, considerando o alcance de um grande número de estudantes em cada município, cidade ou estado. Nesta perspectiva, a função de pedagogas formadoras de NREs tornou-se coadjuvante de grupos centrais e departamentos de coordenação das secretarias de educação, visando garantir o acompanhamento das propostas pedagógicas e diretrizes curriculares oficiais, nos processos de escolarização. Este trabalho tem sido desenvolvido junto aos profissionais do âmbito escolar, pedagogos(as), professores(as) e gestores(as), que em suas diferentes áreas, desenvolvem o processo de ensino e formação nas escolas, considerando as implicações e os enfrentamentos da educação escolar a partir desta função, com processos sobre os quais busco refletir, nos capítulos desta tese.

Este investimento dos grupos de coordenadores na SME, nestes constantes norteamentos, levou-me a refletir sobre o processo de inserção de pedagogos(as), professores(as) e outros(as) profissionais em suas funções nas redes de ensino, cujas

orientações e processos de formação tendem a ser desencadeados de forma homogeneizadora. Segundo Nóvoa (1992) e Hagemeyer (2014), a necessidade do percurso profissional, não se desvincula do desenvolvimento pessoal e das relações estabelecidas com os pares da profissão, e é construído a partir de influências do entorno social e cultural das escolas em que estes profissionais desenvolvem sua função.

Considerando o contexto histórico, social e cultural contemporâneo, e as situações contingenciais de pandemia enfrentadas durante a pesquisa, as questões surgidas nas escolas passaram a ser discutidas com mais frequência entre nós, pedagogas formadoras. Nas questões e problematizações surgidas, sentíamos a necessidade de falar sobre novas iniciativas, atitudes e posições que adotamos, em busca de maior entendimento sobre as formas de enfrentamento das diferentes situações surgidas em nossa função, o que me levou a buscar compreender nossa atuação e identidade profissional como pedagogas formadoras.

Nas reflexões iniciais, verifiquei que, profissionalmente, ultrapassávamos a função de pedagogas escolares, tanto no volume de trabalho, ao atendermos a grupos de escolas e centros de Educação Infantil, como nas incumbências relativas à articulação dos conhecimentos escolares, diante dos novos processos de mudança na sociedade atual. Observava, como aspecto central de nossa função, que as propostas pedagógicas vigentes nos traziam a preocupação de propiciar uma análise sobre as concepções e intenções presentes nas metodologias e práticas propostas a gestores(as), pedagogos(as) escolares e professores(as), que estão frente a frente aos estudantes e à comunidade escolar.

Estas preocupações estendiam-se, também, à promoção e organização dos processos de formação continuada destes profissionais. Para além da necessidade de novas atividades, decorrentes da necessidade de novos conhecimentos e interesses na escola básica, indicavam a busca de processos formativos voltados ao desenvolvimento profissional. Isto significava a necessidade de maior diálogo entre nós, pedagogas formadoras, considerando os processos sociais e culturais observadas na sociedade atual e suas influências nos contextos escolares em atendimento.

Diante da amplitude das tarefas realizadas, algumas preocupações e questionamentos sobre as expectativas dos profissionais da Rede Municipal de

Ensino quanto ao trabalho das pedagogas de Núcleos Regionais de Educação: Os cursos ofertados pela SME contribuem com a formação e o desenvolvimento profissional de pedagogas formadoras? As pedagogas formadoras reconhecem suas identidades profissionais e como se constituem em sua profissão? Destas questões, decorreu a elaboração do Projeto de pesquisa que desenvolvi sobre a profissão e identidade de pedagogas formadoras, visando oportunizar às profissionais um tempo-espço em que pudessem narrar suas experiências profissionais nesta função e, para que pudessem refletir sobre sua atuação e identidade profissional, favorecendo a busca de sentido em suas atividades cotidianas.

Os termos “Pedagogo(a) de Referência” ou “Pedagogo(a) formador(a)”, foram adotados pela Secretaria Municipal da Educação, para indicar os(as) profissionais que assumem esta função, considerando as tarefas referentes às orientações pedagógicas que desenvolvem. O grupo de pedagogas formadoras participantes desta pesquisa, em sua maioria do sexo feminino, levou-me a considerar também a visibilidade sobre esta questão, que compõe a identidade profissional de grande parte das profissionais que atuam na área educacional escolar.

Segundo Vianna (2001), não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que esta atuação responde a uma condição inerente à nossa “natureza”. Trata-se de afirmar, que as expressões da masculinidade e feminilidade, são historicamente construídas, e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

A predominância histórica da mulher no exercício das profissões no âmbito das instituições escolares, na docência ou em de cargos de cunho pedagógico decorre do processo de feminização da profissão docente no Brasil, que iniciou ao final do século XIX, relacionado à proposta da Escola Normal, cuja frequência era na sua maioria de mulheres, ocorrendo, portanto, no magistério primário e secundário (CATANI et al., 1997).

A profissão docente tornava-se uma necessidade diante do aumento de escolas para os brasileiros e filhos de imigrantes, desde a década de 1930, tendo sido assumida por profissionais do sexo feminino (ALMEIDA, 1998). Nesta fase do capitalismo, cabe considerar ainda que a feminização na profissão educacional ou docente foi associada à queda de nível do ensino escolar, quando a mulher passou a

exercer profissões da educação a partir de postos mais baixos na hierarquia do sistema. A expansão da mão de obra feminina nos postos de trabalho em escolas e sistemas educacionais decorria das visões de que somente à mulher caberiam os cuidados com a criança e seu desenvolvimento, e juntavam-se à ideologia da domesticidade e da submissão feminina.

Segundo Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997, p. 26), esta desvalorização passou a ser também econômica e social, e não decorreu de um processo inevitável, natural e universal, mas foi “resultado de escolhas de agentes políticos, diante de condições concretas dadas que optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério a um menosprezo pelo feminino ocultado nos discursos, mas revelado nos baixos salários”. De outra perspectiva, a feminização decorre de um fenômeno ou processo social, que traz a constituição de uma identidade feminina, construída em contraposição à identidade masculina nos postos das profissões educacionais, que perdurou por longo período e que se modifica a passos muito lentos.

Neste sentido, reitero a utilização na maioria das situações deste estudo e pesquisa, o termo “pedagogas formadoras”, considerando que o grupo de participantes da investigação e atuantes nos NREs é composto como se constatou, por profissionais do sexo feminino. Nas reflexões sobre as narrativas das pedagogas participantes, suas contribuições foram importantes para a compreensão de sua própria identidade profissional, na qual suas vozes foram narradas, lidas e ouvidas diante da manutenção dos processos prescritivos de reprodução, ou de mudanças promovidas com relação ao seu percurso pessoal e profissional, em favor de sua própria valorização profissional, diante do coletivo com que trabalham.

Ao elaborar o projeto de pesquisa, lembrei das poucas oportunidades que tive nos cursos de formação para trocas pessoais e pedagógicas, com maior liberdade de expressão. Percebi que, para a investigação proposta, teria que utilizar uma modalidade de pesquisa que possibilitasse ouvir as falas das pedagogas formadoras que participariam da investigação. Adotei, assim, a metodologia de narrativas (auto)biográficas como opção que me pareceu a que melhor atenderia a busca de maior compreensão sobre as questões da atuação e identidade profissional das pedagogas formadoras.

Conhecia alguns trabalhos de autores e seus estudos sobre esta vertente de pesquisa e, para buscar entender com maior profundidade suas acepções, recorri principalmente a Josso (2007, 2010) e Souza (2014). Fui constatando, desde o início, que compreender como se constitui o lugar profissional do(a) pedagogo(a) e os domínios deste trabalho como organizador das propostas pedagógicas de escolas municipais significaria também possibilitar formas de interpretação de suas próprias narrativas, da parte do grupo participante, propiciando uma autoanálise da trajetória pessoal e profissional das pedagogas participantes.

A incursão nestas narrativas requisitaria situar a história da profissão do(a) pedagogo(a) para entender o que influencia e identifica a sua atuação como profissionais neste trabalho. A discussão exaustiva sobre esta questão me levou a perceber que se tornava necessário considerar os desdobramentos da função de pedagogos e, principalmente, pedagogas, através dos anos, para situar a profissão que se desenvolvia nos Núcleos Regionais de Educação, com as incumbências deste trabalho em atendimento aos(às) profissionais da escola básica municipal.

Para esta análise, além da história de constituição da profissão e atuação do(a) pedagogo(a), foi necessário considerar as incumbências já postas ou delegadas ao(a) pedagogo(a) formador(a), função definida também na SME de Curitiba como Pedagogo(a) de Referência.

De acordo com Mizukami (2003), as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional devem estar incorporadas à organização do trabalho diário dos(as) profissionais da educação escolar. Neste sentido, como profissionais pedagogas, passávamos por um processo contínuo, vivido em nossas experiências, histórias e trajetórias profissionais. Nas narrativas do grupo de participantes sobre si sobre o coletivo de cada unidade escolar, considerei a complexidade da realidade educacional em que exerciam a função de pedagogas de referência nos Núcleos Regionais de Educação.

Desta forma, importava ainda buscar compreensões sobre o contexto histórico, social e cultural contemporâneo em que a escola básica municipal se insere, e constitui o campo de atuação das pedagogas formadoras, buscando situar sua profissão diante dos enfrentamentos da educação escolar. Busquei abordar as questões nas quais a evolução do conhecimento científico, tecnológico e da economia globalizada, segundo Hagemeyer (2006), vem exercendo influências nas diversas

áreas e esferas da vida humana no século XXI, o que também interfere na identidade das profissionais pedagogas formadoras e nos processos de sua formação.

Neste movimento de retomada da profissão e identidade das pedagogas formadoras, o difícil período contingencial da pandemia da Covid-19 modificou o planejamento da pesquisa proposta, sobretudo em relação à forma de comunicação durante o período em que foi realizada a pesquisa. Neste espaço-tempo de mudanças substanciais, fomos testadas em nosso trabalho como educadoras, profissionais e como pessoas, em isolamento social imposto institucionalmente. As situações vividas na pesquisa apareciam como vivências de experiências que levavam a novas formas de agir, estabelecer relações e a articular os processos de ensino. A partir da necessidade do uso de atividades *on-line* ou remotas, modificaram-se os procedimentos de comunicação e ensino, instigando-nos, como pedagogas, a pesquisar e modificar relações, em busca de maior empatia e resiliência entre nós e sobretudo com os estudantes e suas famílias. Estas novas disposições de ensino e de interações humanas que se faziam necessárias, emergiram nos depoimentos e experiências narradas pelas pedagogas que participaram da pesquisa.

Mizukami (1996) se refere, primeiramente, à compreensão de professores formadores como profissionais envolvidos também, nos processos de constituição da aprendizagem da docência. No caso das pedagogas formadoras, esse envolvimento refere-se aos pedagogos escolares, gestores e professores das escolas municipais. Concordando com esta afirmação, estendo esta perspectiva às pedagogas formadoras de Núcleos Regionais de Educação que, ao organizar o trabalho pedagógico escolar, buscam atuar junto aos(as) pedagogos(as) escolares, professores e gestores das escolas, que requisitam a escuta e a interlocução. Esta forma de atuação pressupõe a busca de ancoragens teóricas e práticas para o trabalho pedagógico e curricular que desenvolvem, em sua complexa profissão.

Ao trazer as questões que me levaram a desenvolver a presente tese de doutorado, coloquei-me como pesquisadora, professora e pedagoga formadora, disposta a ouvir, participar e refletir sobre as narrativas (auto)biográficas das colegas participantes, com as quais partilhei a mesma função nos NREs de Curitiba nesta investigação. Como integrante do grupo e interlocutora que participou da pesquisa, pude reconhecer os aspectos que se mostraram preponderantes para o reconhecimento da constituição da identidade profissional das pedagogas

formadoras. Por esta razão, trago neste momento minha história, que relato a partir das memórias que me situam também em minha carreira, como pessoa e pesquisadora participante neste trabalho.

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: O CAMINHO PARA A PROFISSÃO DE PEDAGOGA FORMADORA

Nasci no município de Campinas do Sul, interior do Rio Grande do Sul. Guardo comigo uma parte da cultura daquela cidade, principalmente em relação às memórias, conhecimentos e costumes do grupo com o qual convivi, como a percepção da afetividade e das relações familiares e com os vizinhos. Entre os interesses da comunidade local, lembro da religiosidade, das festividades cristãs, da musicalidade, da língua, entre tantos aspectos que marcaram e constituíram parte da minha cultura, personalidade e forma de ser, que trago em minha vida pessoal e profissional.

Fui alfabetizada em uma escola rural, multisseriada com a cartilha “Caminho Suave”, que me deu acesso à leitura e à escrita. Cursei o Ensino Fundamental em escola pública e, na época, poucos eram os recursos didático-pedagógicos apresentados na escola em que eu estudava. As atividades consistiam em leitura de palavras e pequenos textos dissociados do meu contexto de vida, exercícios como siga o modelo, arme e efetue, desconsiderando minha formação integral e o desenvolvimento de autonomia nos estudos. O trabalho com a língua falada e escrita, de alguma forma, limitou uma relação mais estreita com a literatura e minha formação leitora, que só mais tarde pude desenvolver.

Meu interesse pela carreira docente aconteceu ainda na infância, quando acompanhava Márcia, minha irmã, em uma escola que lecionava, em uma comunidade rural, próxima de onde morávamos. Me chamava a atenção como organizava suas aulas e quão intensamente direcionava os processos educativos com os estudantes. Recordo que ela utilizava diferentes materiais para ministrar suas aulas, como jogos, atividades práticas relacionadas à cultura da região (era uma região totalmente agrícola, na qual as famílias e estudantes conviviam e lidavam com plantações, principalmente de soja, milho e trigo). Na docência, desenvolvia um trabalho com a oralidade, abordando questões ligadas à afetividade e

comprometimento com a aprendizagem dos estudantes em que pudessem se desenvolver com dignidade e dar continuidade à vida escolar.

Quando mudei para Curitiba, era o momento de ingresso no Ensino Médio e, ao lembrar das atividades da minha irmã Marcia, me senti motivada a cursar o Magistério. Foi nessa mesma época que iniciei a minha carreira na docência como professora do ensino básico, em uma escola particular da capital. Durante aquela experiência, eu sentia que precisava complementar e aprofundar a minha formação e resolvi cursar Pedagogia. Mais tarde, em 2006, ingressei no ensino público da Rede Municipal de Ensino de Curitiba através da aprovação no concurso para profissionais do Magistério – Docência I. Passei a exercer a docência de séries iniciais e, talvez por essa razão, até hoje tenho uma proximidade com este nível da aprendizagem escolar.

Como professora atuando nas escolas, observava as atividades que aconteciam a partir do planejamento curricular e também com relação aos cursos de formação contínua e outros, que me acompanharam em toda a carreira docente. Estas atividades eram acordadas com as pedagogas escolares que, embora mostrassem esforço neste trabalho, nem sempre tinham tempo para discussões. O trabalho conjunto era realizado em poucas ocasiões, que percebia, seria pelo acúmulo de tarefas. Havia pouco tempo para maior interlocução sobre o trabalho dos(as) estudantes e as dúvidas ou dificuldades que sentia levava para conversar com colegas de profissão, na hora do recreio ou intervalo das aulas. As reuniões em geral eram administrativas, com o tempo sempre restrito para as questões pedagógicas.

Ao me deparar com a necessidade de maior domínio com relação às tecnologias na escola básica, utilizávamos o laboratório de informática e tínhamos muitas dúvidas na busca de novas metodologias para esta área. Eu observava as mudanças dos interesses dos estudantes da escola básica municipal e a falta de discussões sobre a atuação do(a) pedagogo(a) e dos(as) professores(as) no atendimento a novos métodos e instrumentos digitais na escola básica municipal. Como eu desejava cursar a pós-graduação em Educação, procurei elaborar um projeto sobre este tema e o inscrevi na seleção da Pós-graduação na Universidade Federal do Paraná, para o mestrado. Fiquei bastante motivada quando tive a experiência de pesquisadora, no período de 2012 a 2014, durante o qual realizei a dissertação de título: “O uso do laboratório de informática e a cultura digital no processo de alfabetização em escolas municipais de Curitiba”. Neste período, vários

aspectos despertaram minha atenção para a necessidade e busca de avanço com relação ao ensino escolar.

Passei a me interessar pela atuação do(a) pedagogo(a) escolar e tive um grande interesse em trabalhar para além da sala de aula, o que me levou a aprofundar meus conhecimentos sobre o trabalho com o processo pedagógico, considerando as necessidades que percebia no âmbito da escola. Constatava em minha trajetória profissional que teria que ampliar meus estudos e empregar a pesquisa, diante das novas necessidades de minha profissão. Neste período, fui convidada a compor o Núcleo Regional de Santa Felicidade como pedagoga de referência e, embora com as preocupações iniciais diante da profissão, aceitei o convite e iniciei esta trajetória, em meados de abril de 2018.

Em 2019, pude constatar que vários aspectos metodológicos em relação ao trabalho do(a) pedagogo(a) nas unidades escolares me chamavam a atenção, desde o lugar que ocupávamos na equipe multidisciplinar até o papel que exercíamos, coordenando, subsidiando e mediando pedagogicamente o trabalho das unidades escolares, junto à Secretaria Municipal da Educação. Foram necessárias muitas leituras e novas análises na busca de situar a profissão do(a) pedagogo(a) na história de sua formação e atuação na escola básica brasileira. Considerando o desenvolvimento do trabalho curricular das escolas, passei a me inteirar sobre as propostas pedagógicas e formativas utilizadas naquele momento, a partir dos textos norteadores enviados pela coordenação dos NREs, para subsidiar o trabalho de pedagoga formadora.

1.2 IMPACTOS DA NOVA FUNÇÃO: O OBJETO DA PESQUISA E A OPÇÃO POR NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

É importante explicitar que as atividades dos NREs contam com equipes multidisciplinares, integradas por profissionais no âmbito da SME, com funções de: articulador(a) pedagógico(a), alfabetizadores, matemáticos, pedagogos(as) com trabalho colaborativo, e de pedagogos(as) para inclusão educacional, que auxiliam a função dos(as) pedagogos(as) formadores(as). As atribuições delegadas aos(as) pedagogos(as) no contexto atual da Rede Municipal de Ensino nos NREs, quando

assumi esta função, mantinham-se integradas às atividades dessa equipe multidisciplinar.

No trabalho de atendimento às escolas, delega-se ao(a) pedagogo(a) formador(a), ou de referência o acompanhamento das Unidades Educativas (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e Escolas Municipais). Nesta função, foram incluídas várias e amplas atribuições como: Participar das reuniões e processos de formação propostos pela SME; Organizar o trabalho pedagógico; Realizar acompanhamento mensal nas unidades, visando à formação da equipe gestora (diretores e pedagogos(as) escolares); Assessorar, acompanhar e orientar a equipe gestora das unidades na implementação das políticas educacionais vigentes, entre outras.

Como subsídio para o desenvolvimento dessas atividades, participava da elaboração e desenvolvimento do Plano de Formação da equipe do NRE. Neste documento, o trabalho do(a) pedagogo(a) formador(a) foi definido como um profissional que “precisa estar atento às necessidades diferenciadas da formação dos profissionais das escolas, com atenção ao seu processo de formação contínua” (CURITIBA, 2012, p. 70).

Cabe considerar também que a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, ao coordenar as atividades teórico metodológicas das pedagogas formadoras, passa também a produzir materiais escritos para este norteamento profissional. Um exemplo se refere à elaboração do “Caderno Pedagógico – Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME” (CURITIBA, 2012), utilizado como suporte teórico metodológico para auxiliar as atividades dos(as) pedagogos(as) escolares da RME.

Na função de pedagoga formadora, do Núcleo Regional de Educação, pude conhecer e atuar no desenvolvimento de várias atividades educacionais dos profissionais das escolas e suas necessidades formativas. Nesta perspectiva, participei de cursos de formação ofertados pela SME em formato de fóruns, grupos de estudos com temáticas referentes à Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre outras atividades formativas, seminários, encontros e reuniões.

A atuação no NRE levou-me à inserção como pedagoga formadora na escola básica e eram vários os domínios que se mostravam necessários à atuação de pedagogos(as) e professores(as) nas unidades escolares e para o enfrentamento dos

problemas da relação entre o ensino e a aprendizagem, nos anos iniciais nas escolas municipais. As metodologias e estratégias de ensino nesta fase, passaram a demandar também um maior conhecimento sobre a produção dos processos sociais e culturais escolares, imbricados aos processos de alfabetização, ensino e formação de crianças e estudantes das escolas atendidas.

Neste contato com os profissionais das escolas, observava suas expectativas sobre conhecimentos e novos temas, levando a uma maior percepção sobre as necessidades que apresentavam com relação às formas de atuação das pedagogas formadoras. Nos constantes contatos com minhas colegas de profissão, a preocupação era com as novas necessidades e interesses dos estudantes, o que sinalizava para um maior envolvimento dos(as) professores(as) e pedagogos(as) escolares no preparo de aulas, em suas novas conformações. Considerei estas novas necessidades do ensino, durante o isolamento social pandêmico, no qual tivemos que planejar e acompanhar o percurso das aulas remotas, a partir do domínio dos conhecimentos tecnológicos e uso de seus instrumentos, durante o período letivo escolar, desde 2019.

Houssaye (2004) menciona que ninguém pode se dizer pedagogo(a) se não teorizar sobre suas práticas e submetê-las à discussão. Nos cursos de formação inicial e continuada os(as) pedagogos(a) precisavam de qualificação para articular os conhecimentos e saberes pedagógicos referentes à educação, à docência e à formação dos estudantes no contexto histórico-social em que as escolas se inserem. Passei a compreender que esta formação acontecia, considerando ainda, a produção da cultura escolar, imbricada aos processos político-pedagógicos desenvolvidos a partir das Diretrizes e propostas pedagógicas oficiais, elaboradas para nossa atuação nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Nas muitas indagações surgidas, além da necessidade de maior atenção aos processos de formação profissional, na qual me incluía, constatei que era necessário, além da continuidade do estudo e da pesquisa, a busca por maior interlocução e comunicação entre nós, como profissionais na função de pedagogas formadoras, para refletirmos sobre nossa própria trajetória e prática profissional, junto aos nossos pares, com as quais caminhamos lado a lado em nossa profissão.

O fortalecimento do trabalho do(a) pedagogo(a) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tornou-se basilar nas minhas observações, na busca de subsidiar e

auxiliar minha própria atuação como pedagoga, responsável pela organização do trabalho pedagógico junto aos gestores, pedagogos(as) e professores(as).

Com relação à profissão de pedagoga formadora, procurei alertar para a forma como planejávamos as atividades e prevíamos as reuniões, inclusive nossas relações como profissionais, em contato frequente com professores(as) e pedagogos(as) escolares. Ao observar que nesta função, desenvolvíamos um trabalho prescritivo, o que poderia levar à reprodução de formas de agir geradas a partir das demandas dos órgãos coordenadores dos NREs, passei a entender que, como pedagogas formadoras na educação escolar, o cumprimento de decisões burocráticas ou a reprodução de planejamentos prontos, retirava nossa autonomia e possibilidade de mudar rotas necessárias, ao desenvolver esta função. Estas compreensões levavam à um trabalho que precisaria ser compreensivo, crítico e criativo, e que por isso precisaria ser fruto de discussão, diálogo e pesquisa, na busca de ações mais próximas das necessidades formativas dos(as) pedagogos(as) escolares, professores(as) e estudantes.

Ao elaborar o presente projeto de estudo e pesquisa, na busca de superar esta atuação de cunho prescritivo, senti-me provocada a abrir uma agenda de leituras, para a busca de maior conhecimento e de reflexões sobre nossa maior participação na construção dessa função. Como vinha percebendo, este processo de pesquisa e análise de trajetórias profissionais, referia-se ao profissional do ponto de vista individual, mas que pela natureza de sua função pedagógica em uma rede escolar de ensino, voltava-se ao coletivo escolar, como analisaram Marcelo Garcia (2010) e Josso (2010).

Ao ouvir e analisar os relatos das colegas pedagogas formadoras de NRE, observava que, compreender como se constitui o lugar profissional do(a) pedagogo(a) formador(a), levava a questionar sobre até que ponto reconhecia sua identidade profissional, a qual também seria construída nos momentos de análise individual e conjunta sobre as experiências vividas, atitudes e ações desenvolvidas.

Como pedagoga, estava certa de que poderia me aproximar, a partir de um trabalho de interlocução e de análise mútua, destas compreensões sobre a identidade desta profissão. No entanto, esta disposição mostrava as necessidades de minha própria formação e desenvolvimento profissional para compreender este preparo profissional, com suas novas implicações nos dias atuais, que incluíam, como já

anunciado, os enfrentamentos e experiências do período de pandemia. Nas questões contingenciais vividas durante a pandemia da Covid-19, busquei identificar os interesses e expectativas que precisavam ser integrados à minha experiência e à das colegas profissionais, durante e após este complexo período. Essas experiências foram incluídas por isso, no percurso da pesquisa.

A partir do contato com as colegas pedagogas formadoras, passei a refletir e aprofundar as questões formuladas com relação ao reconhecimento da identidade profissional desta função. Passei também a observar com maior atenção, as ações formativas ofertadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, quanto aos temas tratados e metodologias adotadas em função desta preocupação central. Com os estudos e análises que realizava e as trocas de experiências com meus pares sobre as relações estabelecidas no atendimento às escolas, percebi que o projeto de pesquisa proposto reafirmava duas questões a serem investigadas sobre a profissão do(a) pedagogo(a) formador(a): sua identidade e o processo de sua formação e desenvolvimento profissional.

A confirmação sobre a opção de utilizar a modalidade de narrativas (auto)biográficas na pesquisa proposta, instigou-me a buscar conhecer as concepções e conceitos desta vertente com maior profundidade. Para organizar as experiências e ações vividas como espaços de produção de novas percepções, perspectivas e compreensões sobre o trabalho do(a) pedagogo(a) formador(a), recorri a Josso (2010), autora que, ao explicar a compreensão sobre o trabalho de formação de base (auto)biográfica, explica que:

[...] o ato de escrever uma narrativa de vida, centrada na formação, constitui um espaço de reflexão e de conceitualização que pode existir por si mesmo. A constituição desse espaço efetua-se, em particular, por meio de um questionamento que desemboca no evidenciar de processos de tomar forma (processos de formação e processos de conhecimento) e numa elaboração do sentido desses processos (sob a forma de inquéritos) que transcendem, não deixando de incluir os questionamentos e as compreensões interpretativas (JOSSO, 2010, p. 202).

Mediante esta compreensão, optei por buscar as formas de compreender e interpretar os processos de reflexão vividos e construídos pelas pedagogas de NRE, uma vez que implicaria na busca de um espaço formativo de análise conceitual e de atuação e práticas do próprio grupo de pedagogas participantes. Esta constante interlocução seria realizada a partir de uma proposta de questionamentos e atividades,

que possibilitasse um processo de formação durante a pesquisa, propiciando posteriormente a análise das narrativas, acontecimentos, seus percursos, suas memórias e transformações em sua trajetória formativa e experiências vividas no cotidiano.

Alguns autores como Gauthier, Tardif, Shulman, Zeichner, entre outros, progressivamente se afastaram das posições da racionalidade técnica, inclusive voltando-se para a busca de uma atitude de pesquisa do próprio professor e de sua possibilidade de refletir sobre sua própria prática. Ao apresentar críticas à racionalidade técnica, presentes nas avaliações sobre a pesquisa na profissão docente, na busca de novas formas de valorizar o trabalho dos professores, os autores verificaram a inexistência de pesquisas considerando as experiências vividas por profissionais da educação escolar. Na década de 1990, passaram a analisar as pesquisas sobre o saber da experiência do professor, considerando sua trajetória profissional, pessoal e organizacional. De acordo com estes estudos, a prática cotidiana propicia a leitura e a análise sobre a ação e o saber da experiência.

Mizukami (1996) refere-se, com base em Shulman (1986), à compreensão dos processos de mobilização dos conhecimentos dos professores ao ensinar, como elemento importante, implicado nos processos de aprendizagem da docência. Ao concordar com estas acepções, estendo esta perspectiva às pedagogas dos NREs, que desenvolvem também uma compreensão sobre o processo pedagógico escolar ao buscar a organização de um trabalho conjunto com os profissionais da escola, gestores, pedagogos(as) escolares e professores(as), considerando que desenvolvem diferentes experiências e aprendizagens em sua área profissional.

Esta compreensão, que parece inerente à profissão do(a) pedagogo(a) formador(a), não é dada, mas demanda um processo pedagógico mediador em sua construção. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, dos cursos de formação e do desenvolvimento profissional, que contribuem para os conhecimentos e saberes que os(as) pedagogos(as) produzem, utilizam e que se tornam centrais no movimento de mediação entre as questões culturais mais amplas e os(as) pedagogos(as) escolares, entre os conhecimentos e as necessidades formativas dos professores e estudantes da escola municipal contemporânea.

Para Giroux (1997), essa possibilidade confere à função dos educadores um posicionamento consciente, que se refere à reflexão sobre a prática profissional como

trabalho filosófico, que significa pensar de maneira aprofundada sobre os problemas da realidade escolar, não com um fim em si mesmos, mas considerando as situações características dos estudantes, nas escolas em que atuam. Esta atuação pressupõe considerar o aspecto individual e coletivo do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Segundo Hagemeyer (2006), nas dimensões da identidade profissional do(a) pedagogo(a) formador(a), podemos inferir as acepções de Giroux (1997), que enfatizou o papel dos educadores como sujeitos transformadores e que, como intelectuais, não recuam dos problemas da sociedade em que atuam. Em função destes, modificam suas atividades e em suas iniciativas buscam evitar a reprodução das condições de opressão, ou restrições à dignidade humana, o que leva sobretudo à revisão de processos avaliativos excludentes.

A autora reconhece a importância da retomada e desenvolvimento desse campo de interesse, entendendo que a reflexão é inerente à profissão docente, mas alerta sobre a função do professor, como agente que tem uma função intelectual própria. Esta reflexão torna-se assim aprofundada e específica, possibilitando compreender e assimilar as necessidades do ensino, considerando as questões culturais atuais em suas atividades de área ou série, propondo novas condutas formativas e avaliativas, bem como inovações ao processo pedagógico.

Nessas questões aparecem, como se verá adiante, preocupações com a formação humana e valores éticos, direitos humanos, alteridade, por um lado. De outra perspectiva, segundo Hagemeyer (2006), o(a) pedagogo(a) põe em prática o trabalho que lhe é próprio, de mediação e domínio dos aportes didático pedagógicos entre os conhecimentos para o ensino e as práticas dos profissionais da escola básica. A mediação que empreende, tem como ponto central a natureza do trabalho pedagógico, que por sua vez, não prescinde da função intelectual do educador.

No que se refere à reflexão sobre a ação, Schön (1995) referiu-se à prática de refletir no sentido de modificar a burocracia educacional, viabilizando um ensino em que os saberes pudessem ser contextualizados e correlacionados com a vida cotidiana, evitando o saber como representação formal, factual e categorial.

As coordenadas da SME aos(as) pedagogos(as) formadores(as), em função do norteamento sobre o que precisa ser desenvolvido nas escolas por seus profissionais, como já problematizei, vinham, no entanto, levando a uma atuação executora e

prescritiva. Nesta perspectiva, no que se refere às propostas pedagógicas em vigor, a exemplo da BNCC, a preocupação passou a ser a de propiciar a análise de concepções e intenções presentes nas práticas daqueles que estão frente a frente com os estudantes, em processos de letramento e alfabetização na escola municipal de anos iniciais. Estas questões traziam a necessidade de reflexões individuais e diálogos entre os(as) pedagogos(as), visando a constante retomada de sua atuação no âmbito escolar.

A elaboração do projeto de pesquisa que acalentava, levou-me a considerar as questões preocupantes que até agora tratei, e que influenciam e mesmo conformam a constituição da identidade profissional das pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. Esta disposição, a partir da opção pela metodologia de narrativas (auto)biográficas de investigação, está imbricada ao processo de pesquisa-formação que desenvolvi, a partir do curso proposto, de forma que oportunizasse atividades formativas e narrativas às pedagogas participantes. Este projeto foi proposto no Curso de doutorado da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sendo aprovado e desenvolvido na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPFE).

A busca inicial foi de contemplar um trabalho de interação entre pedagogas formadoras, considerando que atendiam a cinco ou mais unidades escolares, e a proposta seria a de compreender esta atuação e identidade profissional, avaliando as necessidades que apresentassem quanto à sua formação e desenvolvimento profissional. Nas questões consideradas na metodologia da pesquisa de narrativas (auto)biográficas, busquei a continuidade da interlocução e a escuta das narrativas sobre os processos vividos, com o grupo de colegas pedagogas formadoras, focalizando a construção de sua identidade profissional nesta função. Busquei, ainda, outros referenciais de autores que viessem a oferecer apoio teórico no que se refere à interpretação dos processos referentes aos saberes e domínios pedagógicos e às influências culturais sobre a identidade profissional das pedagogas, o que passo a relatar e problematizar, a seguir.

1.3 DELINEANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

A proposta da presente investigação sobre a atuação profissional de pedagogas formadoras no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constituiu uma atividade que requisitou a constante comunicação, preparo e discussão sobre as relações imprescindíveis para assegurar a pesquisa de narrativas sobre as dimensões profissionais desta função, buscando as formas de reconhecimento de sua identidade profissional. A atividade do(a) pedagogo(a) requer uma atitude mediadora entre a teoria e a prática, estabelecendo processos mediadores entre os domínios dos conhecimentos referentes à organização do trabalho pedagógico e os profissionais pedagogo(as) das escolas a que atendem. Estas mediações incluem os processos referentes à análise da proposta curricular, aos processos de formação continuada como suporte teórico metodológico, que possibilite o desenvolvimento do processo pedagógico, considerando os níveis da escolarização.

Nesse sentido, segundo Fusari (2007), para que um projeto de formação continuada seja realizado na escola, e possa ser bem-sucedido em suas mediações, algumas condições precisam ser consideradas:

[...] que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também, que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criam situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (FUSARI, 2007, p. 22).

As ações pedagógicas dos(as) pedagogos(as) formadores(as), desta forma, incidem sobre a articulação, coordenação e transformação pedagógica da escola, de forma a acolher todos os processos desenvolvidos no contexto escolar.

Para a incursão inicial com relação aos interesses do estudo e pesquisa sobre o tema da identidade profissional do(a) pedagogo(a), busquei desenvolver um processo de revisão sistêmica de literatura. Realizei, inicialmente, um estudo exploratório sobre a produção da Pós-graduação em Educação da Plataforma CAPES (em catálogo de teses e dissertações) no período de 2018 a 2021, para observar os trabalhos mais recentes, produzidos na pós-graduação. Procurei selecionar dois descritores que pudessem abranger o tema da pesquisa, assim definidos: Pedagogo(a) formador(a) e a Identidade profissional do(a) pedagogo(a).

Nas palavras-chave “Pedagogo(a) Formador(a)”, foram encontradas vinte e nove teses, porém somente três teses referem-se ao(a) pedagogo(a) formador(a), especificamente (FURTADO, 2019; TAGLIAVINI, 2019 e MELLO, 2020). Os trabalhos abordaram a formação do(a) pedagogo(a), discutindo ações sob a perspectiva da formação em suas diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana. Nas pesquisas, a função do(a) pedagogo(a) apareceu como: profissional que articula o processo educativo, e que apresenta além da formação pedagógica, a qualificação para lidar com os diversos processos escolares em diferentes tempos, espaços pedagógicos, sociais e culturais.

Em relação à palavra-chave “Identidade do(a) Pedagogo(a)” apareceram, a princípio, 2154 trabalhos, distribuídos nos anos de 2018 (521 teses), 2019 (569 teses), 2020 (544 teses) e 2021 (520 teses). Foi analisada uma tese que tratava especificamente da identidade do(a) pedagogo(a), e as demais mencionavam pesquisas a respeito da identidade docente, das quais tomei conhecimento, mas que não computei para esta pesquisa.

Na tese da pesquisadora Araújo (2021), o desenvolvimento da identidade profissional é enraizado tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, corroborado pelas narrativas como uma ferramenta para a formação dos docentes. As características identitárias reveladas na pesquisa deste tema, apontaram para a profissão do(a) pedagogo(a), como aquele(a) que exige conhecimentos teóricos e práticos que vão sendo construídos na formação inicial, continuada e em experiências profissionais, como participantes e promotores da formação de docentes, assessores pedagógicos e monitores, revelando uma pedagogia da práxis. Nesta perspectiva, a teoria e a prática na formação profissional, se encontram na organização do trabalho pedagógico, o que revela uma atividade de profissionais que refletem sobre as práticas pedagógicas.

Neste mapeamento, procurei retroceder no tempo, para verificar se encontrava pesquisas sobre o(a) Pedagogo(a) de Núcleo Regional e localizei uma dissertação de mestrado intitulada “Políticas de Gestão da Educação no Ensino Fundamental e o Trabalho do Pedagogo nos NREs de Curitiba: uma Contribuição à Escola Pública”. Esta investigação referia-se ao(a) pedagogo(a) que exerce sua função em Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, no âmbito municipal. Tratava-se de uma

dissertação de mestrado em educação da pesquisadora Fortunato (2007), realizada na Instituição de Ensino Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Nesta investigação foram levantadas observações e análises sobre a função do(a) pedagogo(a) de NRE e na escola, as quais reafirmaram a grande importância deste trabalho, na medida em que passavam a exercer um “elo” de ligação entre as reais necessidades educativas vivenciadas em cada escola atendida e o reconhecimento da função desse profissional, sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação. Sobre as pedagogas atuantes nos NREs de Curitiba, Fortunato (2007) identificou que, de forma consciente ou inconscientemente, as profissionais eram levadas a assumir uma atitude de reação às situações que enfrentavam, considerando as políticas de gestão da educação escolar municipal. O desenvolvimento desta pesquisa, na forma de estudo exploratório, está indicado no Apêndice 1.

Diante do número restrito de teses sobre o tema identidade de pedagogos(as) formadores(as), encontrados na Pós-graduação neste estudo exploratório, a presente tese contribui significativamente para análises que ampliam e aprofundam este tema. Por outro lado, traz a possibilidade de buscar processos formativos que oportunizem maior liberdade de expressão, ao considerar a reflexão sobre suas próprias experiências e de seus pares, considerando a aproximação desses profissionais, ao refletir sobre sua identidade profissional.

Como dispositivo inicial referente às participantes da pesquisa, desenvolvi um estudo exploratório para o conhecimento e seleção das pedagogas formadoras¹. Ao optar por narrativas (auto)biográficas do grupo de participantes, nos encontros de pesquisa-formação, adotei como suporte metodológico os Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger, visando propiciar o envolvimento das pedagogas formadoras como protagonistas de suas ações, refletindo sobre elas, em busca de maior compreensão de sua identidade profissional, processo que não se desvincula de sua vida pessoal.

Ao buscar compreender as formas como as pedagogas percebem e/ou reconhecem sua identidade profissional, algumas preocupações na pesquisa levaram

¹ A pesquisa foi desenvolvida inicialmente com dez pedagogas formadoras, todas profissionais do sexo feminino. Cabe ainda observar que, pelas exigências do tempo de trabalho nesta função, e também pela realização da pesquisa em período de pandemia, nem todas as pedagogas puderam participar de todas as atividades propostas.

à formulação de outros dois questionamentos: Quais aspectos situam a identidade das pedagogas formadoras do ponto de vista histórico e contextual? Como a pedagoga formadora caracteriza sua identidade profissional e pessoal no âmbito da escola pública atual?

Ao considerar as várias tarefas e responsabilidades das pedagogas, percebi a necessidade de retomar um ponto central, que me move profissionalmente como educadora neste âmbito profissional. Este refere-se à noção de natureza do trabalho pedagógico, a qual se torna uma ancoragem na busca de maior discernimento para a atuação na educação escolar, num cenário contextual de mudanças sociais e culturais. (HAGEMeyer, 2006). Nesta perspectiva, Franco (2003) retoma a noção da Pedagogia como ciência da educação, o que possibilita organizar as formas de acesso aos domínios de conhecimentos, meios e processos do trabalho educacional, considerando o contexto social e cultural no qual se inserem as escolas.

Considerando a natureza do trabalho pedagógico na atuação profissional das pedagogas formadoras, busquei obter elementos em seus relatos, que identificassem as influências de seu trabalho nas práticas dos(as) pedagogos(as) e dos(as) professores(as) das escolas municipais. Nesta perspectiva, a investigação dos conhecimentos e saberes que historicamente conformam a profissão do(a) pedagogo(a), fundamenta as bases dos saberes, diretrizes e orientações para a práxis educativa em sua função. Nesta profissão, a formação do(a) profissional pedagogo(a) requisita o domínio da ciência pedagógica, que se estende às novas questões presentes na escola atual. Para estas reflexões e análises, recorri às teorizações de Brzezinski (2002), Franco (2003), Marcelo Garcia (1999, 2009b, 2010), Pooli e Ferreira (2017), Gabardo e Hagemeyer (2014), Pinto (2006) e Libâneo (1994, 2001).

Com relação à atuação das pedagogas, em constante contato com os(as) pedagogos(as) escolares e professores(as), outra questão precisaria ser formulada: O que se espera da atuação da pedagoga de NRE, como sujeito e agente que desenvolve os processos de formação continuada dos profissionais de escolas municipais? O termo 'sujeito' é entendido, aqui, a partir da acepção de Charlot (2000), quando se refere àquele profissional que, ao se relacionar com a educação escolar e com o saber, pressupõe que estabeleça relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Nesta perspectiva, estas relações possibilitam que se situe os processos que o constroem, controlam, validam, bom como as formas de partilhamento do domínio sobre o conhecimento do trabalho pedagógico. Estes aspectos demandaram situar historicamente as identidades dos sujeitos que temos hoje, sobretudo considerando os profissionais da educação municipal e os estudantes, o que se articula à noção histórico contextual de identidade, tratada por Stuart Hall (2006), um dos principais autores da vertente dos Estudos Culturais.

Charlot (2000), que se aproxima das visões de Hall (2006), define estrategicamente o sujeito como um ser humano, aberto a um mundo novo, que não se reduz ao aqui e agora, mas a um sujeito portador de desejos e movido por esses desejos. É considerado também um ser singular, que tem uma história, que interpreta e dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele e às suas relações com os outros. Desta forma, está agindo sobre e no mundo, se produz e é produzido através da educação e das relações sociais, e encontra na questão do conhecer e do saber, a necessidade do aprender (CHARLOT, 2000).

Situar a profissão do(a) pedagogo(a) no sistema e contexto escolar em que atuam, implica em considerar as mudanças histórico-sociais e culturais que estão imbricadas às questões da educação escolar. Neste contexto, tornou-se necessário considerar os enfrentamentos pessoais e profissionais das contingências do período pandêmico, das pedagogas formadoras participantes da pesquisa, com grande impacto em sua atuação, nos anos de 2020 e 2021. Esta decisão levou-me a detectar até que ponto as mudanças e novas atividades influenciaram e estão relacionadas à constituição de sua atuação e identidade profissional, o que requisitou nesta discussão, o apoio de autores como Hall (2006), Costa (2010), Hagemeyer (2014), Giroux (1993, 1997, 2003), Silva (2000a), Marcelo Garcia (2009a, 2010) e Nóvoa (1992, 1995).

Ao longo da história e da cultura educacional, sobretudo no Brasil, as políticas de formação do(a) pedagogo(a) e a identidade deste(a) profissional se constituem como princípios orientadores de condições fundamentais para este exercício profissional, numa conjunção que não se esgota, mas que atribui legitimidade à profissão do(a) pedagogo(a) no século XXI (BRZEZINSKI, 2011).

Expor as questões formuladas levou a desvelar na constituição da identidade da pedagoga, a possibilidade de construir sua formação e desenvolvimento

profissional, o que pressupõe o desenvolvimento dos estudos da Pedagogia que, segundo Brzezinski (2011, p. 12), “vão se configurando por uma forma de saber (domínio do conhecimento pedagógico), de ser (atribuições de ordem ética e ontológica) e de fazer (domínio dos saberes da prática profissional)”.

Ao situar a atuação da pedagoga, trouxe para esta abordagem a trajetória da criação desta profissão na Rede Municipal de Ensino, considerando as formas institucionais adotadas no contexto da SME. Desta forma, busquei abordar a profissão da pedagoga considerando seu contexto educacional, político e cultural, que vai se configurando como uma identidade múltipla, na qual se articulam o ser educador, o ser professor e o ser pesquisador. Esta trajetória profissional se relaciona diretamente à organização e gestão do trabalho escolar, o qual se desenvolve junto ao trabalho de professores(as) na escola básica.

Retomo, nesta perspectiva, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Segundo Dourado (2015), as DCNs de 2015 preveem que a formação inicial capacite o(a) professor(a) como profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência, considerando a organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional e escolar na educação escolar básica, como tarefas que incluem os cursos de formação docente e também o curso de formação em Pedagogia.

A formação profissional do(a) pedagogo(a) requer um processo de aprendizagem profissional individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica, processo este que constitui sua identidade profissional. Para tratar da identidade das pedagogas, recorri a Marcelo Garcia (2010), o qual afirma que a identidade profissional não surge automaticamente, como resultado da titulação ao final de um curso. Esta configuração, ao exercer a profissão, caracteriza a constituição da forma como o profissional a entende e conduz o seu trabalho de pedagogas formadoras, no caso da presente pesquisa, e como esta ação profissional se torna também referência para o trabalho educacional dos profissionais das escolas municipais.

Com relação à construção da identidade do(a) pedagogo(a), Marcelo Garcia (2010) refere-se à experiência pessoal e profissional, como o papel que lhe é

reconhecido/atribuído numa dada instituição e na sociedade. Há identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. Considerando esta compreensão, realizamos o estudo exploratório a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, para a apresentação das pedagogas selecionadas para a pesquisa, de NRE da RME. O questionário referiu-se ao conhecimento inicial deste grupo, na forma de narrativas escritas, informações e relatos de sobre suas visões e formas de atuação.

Analisando a identidade profissional das pedagogas formadoras, considerei nas dimensões deste trabalho o seu desenvolvimento profissional relacionado aos diversos contextos, interesses e necessidades ao desenvolver o processo pedagógico junto aos profissionais que atuam no âmbito da escola atual. Neste sentido, propus analisar estas complexas conceituação e suas relações, a partir de Franco (2003), Marcelo Garcia (1999, 2010), Nóvoa (1992, 1995), Libâneo (1994, 2001), Saviani (1985) e Pimenta (1997).

É importante considerar, ao tratar da identidade profissional das pedagogas formadoras, que a produção dos processos da cultura escolar e da escola aparecem como desveladores de compreensões aos(as) pedagogos(as), sobre seu próprio trabalho. Além da percepção sobre os processos de produção cultural dos profissionais das escolas, este trabalho refere-se à implementação das propostas pedagógicas e curriculares oficiais, como prescrições que tendem a ser impositivas, influenciando a atuação de pedagogos e professores nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para o suporte das abordagens e análises necessárias nesta perspectiva, foram adotadas as acepções de Forquin (1993), Julia (2001), Viñao Frago (2000a, 2000b) e Bourdieu (2009).

Segundo Viñao Frago (2007), o processo de produção da cultura da escola torna-se uma herança cultural normalizada por aqueles que constroem o cotidiano escolar diariamente. Este mesmo processo de normalização se instala nos sistemas de ensino e nas funções pedagógicas, tendendo a impedir a autonomia de quem está diante dos alunos e da comunidade escolar, buscando novas formas para desenvolver o ensino e a formação dos estudantes.

Considerando as características profissionais das pedagogas formadoras e sua posição como organizadoras e orientadoras do trabalho pedagógico das escolas, observei que a proposta de realização da pesquisa-formação levaria a propiciar

atividades de estudo e à discussão de temas que expressassem as preocupações apresentadas pelas participantes. Neste sentido, levei em conta nos encontros, como inicialmente planejado, as questões referentes às mudanças sociais e culturais em curso e busquei oportunizar momentos para narrativas de histórias e de experiências pessoais e profissionais às participantes, considerando que foram realizados na forma *on-line*, no período de pandemia do Covid19.

Nesta proposta, a opção de se ter maior visibilidade 'sobre si' e 'sobre o outro', a busca de maior liberdade ao expressar e emitir opiniões entre as participantes, levou a propiciar um espaço-tempo criativo, crítico e de diálogo para as narrativas, levando à reflexão e ao estudo na pesquisa. Considerando as determinações que circundam e por vezes restringem o trabalho das pedagogas formadoras no setor de educação da SME, busquei, neste curso de pesquisa-formação, trazer uma proposta de atividades que liberassem as linguagens escritas, a elaboração de desenhos, mandalas, a expressão de sentimentos, as incursões sobre memórias e argumentações narrativas.

Mello, Murphy e Clandinin (2016) referem-se às questões que podem ser formuladas ao final de uma pesquisa narrativa, mas também planejadas no seu início, a partir de um objeto de estudo. A busca de justificar a pesquisa narrativa realizada, levou a destacar três tensões que, normalmente, preocupam os pesquisadores: engajar a opção pela narrativa (auto)biográfica, mudar os textos de campo para textos de pesquisa e, conduzir as investigações narrativas, que se tornam propositais para justificativas pessoais, teóricas/práticas e sociais. Neste caso, segundo os autores, desde o início da pesquisa narrativa, observo que o próprio trabalho de investigação (auto)biográfica e de atenção especial à literatura acadêmica são maneiras de começar a responder as questões formuladas na pesquisa das participantes.

Em face das questões implicadas na atuação das pedagogas formadoras dos Núcleos Regionais de Educação, defini como problema da pesquisa: O que revelam as pedagogas formadoras dos NREs de Curitiba, sobre a constituição de sua identidade pessoal e profissional, a partir da metodologia de narrativas (auto)biográficas, e nos encontros de pesquisa-formação, considerando os processos culturais das escolas municipais e questões contextuais da sociedade contemporânea, no qual se incluem as contingências do período pandêmico, buscando sinalizar os referenciais de sua formação e desenvolvimento profissional.

Como objetivo geral propus:

- Investigar o que revelam as narrativas (auto)biográficas articuladas a processo de pesquisa-formação, das pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba sobre a constituição de sua identidade pessoal e profissional, considerando as questões históricas, sociais e culturais das escolas municipais e o cenário contextual da sociedade contemporânea, que incluem as experiências contingenciais do período pandêmico, buscando sinalizar os referenciais de sua formação e desenvolvimento profissional.

Os objetivos específicos desta investigação foram assim estabelecidos:

- Investigar as narrativas de experiências vividas por pedagogas formadoras, diante dos enfrentamentos ao organizar os processos educacionais dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, visando identificar de que forma expressam o seu reconhecimento sobre sua identidade profissional.

- Situar as questões histórico, sociais e culturais que influenciam a conformação da profissão das pedagogas formadoras, buscando ampliar e aprofundar suas compreensões, considerando os novos interesses e necessidades de sua formação e desenvolvimento profissional.

- Identificar os aspectos presentes na cultura escolar e da escola, como elementos dos processos desenvolvidos pelas pedagogas formadoras, bem como as influências que exercem na sua atuação profissional, considerando o trato das propostas e projetos em vigência na escola básica municipal.

- Compreender de que forma as pedagogas formadoras promovem as mediações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos e os profissionais das escolas, levando a tomar consciência de sua identidade profissional, a partir dos registros e representações de sua atuação e formação, diante das novas necessidades da escola municipal contemporânea.

O corpo textual desta investigação foi dividido em capítulos, a fim de tornar compreensível a trajetória de estudo e pesquisa da presente tese, que apresento a seguir.

1.4 O DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS E A ESTRUTURA DA TESE

Na introdução da tese de doutorado, trouxe as narrativas sobre minha história profissional na educação, desde o momento em que optei por atividades da docência na escola básica e o interesse pelas atividades da função de pedagoga e posteriormente pedagoga formadora de Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. Nesta introdução, ainda, especifiquei o que me levou ao estudo e pesquisa sobre o tema da identidade profissional e formação de pedagogas formadoras. Nesta perspectiva, procurei contextualizar as questões da sociedade atual e as decorrências para a escola e a função de pedagogas dos NREs.

Na segunda parte, apresentei um estudo exploratório para averiguar o interesse de pesquisa sobre o tema, o que revelou que se mostra bastante restrito, o que valoriza a contribuição do presente trabalho de tese. Ao tratar da atuação e definição das identidades profissionais das pedagogas formadoras, anuncio a necessidade de maior investimento nas análises sobre a identidade pessoal e profissional dessas profissionais, considerando os estudos sobre os processos culturais escolares e os autores que contribuem com esta análise.

Considerando a trajetória da pesquisa, ainda na introdução, procurei delinear o problema, do qual decorreu o objetivo geral proposto para a pesquisa e os objetivos específicos, compondo o desenvolvimento da tese.

No segundo capítulo, propus a opção metodológica da pesquisa com narrativas (auto)biográficas a ser desenvolvida com pedagogas formadoras de NREs, considerando as experiências profissionais e pessoais vividas em suas carreiras e profissão e de pesquisa-formação, com base em Souza (2014) e Josso (2007). Para a identificação inicial do grupo participante da pesquisa, propus um estudo exploratório a partir de um questionário semiestruturado, que levou em conta as narrativas escritas das pedagogas formadoras. Na sequência, apresentei as atividades dos encontros realizados no curso de pesquisa-formação, com base nos Ateliês Biográficos de Projeto, de Delory-Momberger. A partir do anúncio dos temas selecionados para o estudo, foram apresentados os autores consultados para a fundamentação das questões tratadas na pesquisa proposta.

No terceiro capítulo, retomei os marcos da história em relação ao curso de Pedagogia no Brasil, como questões referentes ao(a) pedagogo(a) no contexto da

escola pública contemporânea, abordando a pedagogia como ciência da educação, a ser construída através da práxis de professores(as) e pedagogos(as) e como forma de organizar e conduzir as práticas educativas escolares. A partir de breve histórico sobre a conformação profissional da profissão do(a) pedagogo(a), busquei situar o processo de formação profissional do(a) pedagogo(a) considerando a noção de natureza do trabalho pedagógico. Procurei, ainda, tratar das concepções sobre a formação do(a) pedagogo(a) na escola básica atual, atendendo as legislações e diretrizes curriculares que interferiram nas propostas de formação inicial em Pedagogia. A formação profissional converteu-se em uma área de crescente preocupação e interesse, havendo necessidade de conferir maior ênfase a uma vertente formativa que responda aos desafios do nosso sistema educativo atual.

Neste trabalho de pesquisa, do qual participam inicialmente dez pedagogas de NREs, situei a questão do(a) pedagogo(a) no contexto da RME, para o conhecimento do leitor acerca dos sujeitos da pesquisa, que acompanhavam o trabalho de unidades escolares (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e Escolas Municipais), no momento da pesquisa, assessorando e orientando as equipes gestoras destas unidades.

No quarto capítulo passei a analisar as conceituações a respeito do tema referente à identidade, especificando a identidade profissional do(a) pedagogo(a) formador(a), bem como situando a noção de identidade no contexto histórico, social, cultural e econômico, como um espaço de construção das maneiras de ser e estar na referida profissão. Elaborei para este capítulo uma breve contextualização das pedagogias contemporâneas, compreendendo que elas são ferramentas importantes para articular cultura, educação e comunicação como processos que se articulam à função social da escola básica. Nesta perspectiva, desenvolvi um estudo sobre a cultura escolar e da escola, e suas influências na constituição da identidade profissional do(a) pedagogo(a) e das pedagogas formadoras que participaram da pesquisa.

No quinto capítulo apresentei as narrativas e relatos sobre as experiências e atividades desenvolvidas nos processos de pesquisa, buscando trazer as análises e interpretações das pedagogas formadoras. Como pesquisadora, considerei em cada aspecto das narrativas, as acepções dos autores selecionados para este estudo e pesquisa. Estas análises foram tecidas no entrecruzamento de olhares sobre os

elementos reveladores no processo do estudo exploratório e no decorrer do curso de pesquisa-formação. Nesta fase, foram abordadas as temáticas: Formação e identidade das pedagogas; Percepções sobre identidade; A transformação de si e Identidade profissional, discutidas e percebidas durante os seis encontros realizados.

Nas considerações finais foi possível revelar nas narrativas das pedagogas participantes, que as identidades não são estáticas, se transformam na medida que as pedagogas adquirem consciência de sua identidade profissional e pessoal, sobretudo de domínio e possibilidade criativa considerando estes processos em sua vida pessoal e profissional, individual e coletiva, nas várias facetas do trabalho pedagógico. As identidades profissionais se diferenciam umas das outras, levando em consideração suas escolhas pessoais, trajetórias profissionais, cursos de formação inicial e continuada e formas de se relacionar no âmbito de trabalho. Percebi que a construção das identidades se situa no contexto histórico, social e cultural, em meio à diversidade de experiências e de aprendizagens, em diferentes práticas exercidas pelas pedagogas. Nas considerações finais: Ancoragens para a construção de identidades profissionais de pedagogas formadoras, apresento as interpretações das narrativas das pedagogas formadoras, que sinalizaram o reconhecimento de novos elementos que passaram a integrar sua identidade profissional. Para a função que exercem, foram indicados novos temas e interesses implicados em sua formação e desenvolvimento profissional. Esses temas abrangem novos paradigmas de atuação, que implicam na compreensão de sua identidade profissional não mais reprodutora ou prescritiva, na qual reconhecem seu lugar de atuação, diante das mudanças sociais, culturais e contingenciais contemporâneas. Essa nova identidade profissional pressupõe a autoformação no plano individual (de si) e coletivo (do outro), que considere a pesquisa, as relações alterativas e a conectividade presente nas interações humanas, requisitando maior diversificação de atividades para o desenvolvimento profissional de pedagogas formadoras.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, proponho especificar os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa proposta, buscando responder ao problema formulado neste trabalho de tese.

Ao optar pela metodologia das narrativas (auto)biográficas, com base em Josso (2007, 2010) e Souza (2014), adotei a realização do estudo exploratório sobre o grupo de pedagogas formadoras, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado, no qual as participantes puderam fazer relatos escritos sobre as questões formuladas referentes a suas identidades e atividades profissionais. Após as análises das narrativas escritas das dez pedagogas formadoras que dele participaram, foram selecionadas as participantes da segunda fase da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, a partir dos encontros formativos de pesquisa formação, foram planejadas atividades nas quais as participantes da pesquisa pudessem emitir suas narrativas sobre o conhecimento 'de si' e 'do outro', possibilitando a reflexão sobre os relatos de sua trajetória profissional. As narrativas possibilitaram ainda a cada pedagoga participante uma autoanálise sobre suas ações, sinalizando suas novas necessidades e interesses nesta atuação, conformando processo de autoformação. Nas interlocuções realizadas durante e após o percurso da investigação, busquei perceber e interpretar os sentidos das narrativas sobre os processos desenvolvidos nas escolas, o que levou a identificar os elementos de constituição da identidade profissional das pedagogas formadoras.

Para Dubar (2005), a constituição identitária envolve condições individuais e coletivas e, por meio da socialização, acontece um movimento de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, ligadas às diversas esferas de atividades profissionais, que cada um desenvolve durante sua vida. Os elementos da identidade, desta forma, segundo Dubar (2012), são resultado da socialização profissional, que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar, perspectivas e relações individualmente e com os outros, concebidos também como processos em construção permanentes.

As identidades profissionais são, portanto, marcadas por uma dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição) e o processo biográfico (atos de pertencimento). Neste sentido, devem ser consideradas em processos históricos

específicos e em contextos simbólicos próprios, por isso o autor afirma que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída” (DUBAR, 2005, p. 135).

No desenvolvimento da presente pesquisa, percebi que os processos culturais escolares exercem influências nas formas de atuação das pedagogas e, com relação à busca das melhores metodologias e práticas para desenvolver as mediações do trabalho pedagógico, junto aos profissionais das escolas em que atuam.

Um exemplo desta atuação referiu-se à forma como as pedagogas formadoras têm recebido as propostas pedagógicas e/ou curriculares oficiais em vigência, a partir das orientações e planejamentos prontos, emanados dos NREs e da SME. A análise das formas prescritivas como estas propostas chegam e são trabalhadas nas escolas, levou a considerar novas possibilidades mediadoras entre as pedagogas formadoras e as compreensões sobre as concepções, princípios e aplicação das propostas curriculares, de cada ciência de referência pelos profissionais das unidades escolares.

Considerando as mudanças da sociedade contemporânea, foi necessário buscar novas compreensões ao analisar as influências das produções culturais no âmbito da educação escolar, impregnadas por processos sociais e culturais que se integram aos processos de ensino e formação, passei a considerar as concepções, metodologia e estratégias de atuação presentes em cada escola. Para esta análise, as concepções de Candau (2007) e Viñao Frago (2000a) tiveram uma significativa importância.

Cabe destacar, neste momento, a importância da pesquisa sobre o trabalho das pedagogas formadoras e suas práticas, que auxiliaram o entendimento da cultura produzida nas unidades escolares, particularmente no que se refere à formação dos professores e no seu desenvolvimento profissional. Segundo Viñao Frago (1995, p. 68-69) nas escolas, produzem-se modos de “pensar e de atuar que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas, comportamentos, modos de vida, diferentes formas de pensar, materialidade física, hábitos e ritos”.

Na perspectiva deste estudo e pesquisa, adentrar a cultura escolar e da escola teve o objetivo de obter elementos de análise para compreender a forma como são produzidas e entendidas as concepções, metodologias e práticas pedagógicas no trabalho profissional do(a) pedagogo(a) formador(a). Pretende-se, também, detectar

as relações entre pares, pedagogos(a) e profissionais das escolas, buscando entender a complexidade da função profissional das pedagogas formadoras na escola básica municipal.

2.1 OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS ADOTADOS: AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

A partir da decisão sobre a metodologia de narrativas (auto)biográficas, considerada para a pesquisa sobre a constituição da identidade de pedagogas formadoras, tornou-se relevante a formulação dos encontros de pesquisa-formação. Em minhas experiências nesta função, busquei refletir sobre a necessidade de conhecer o grupo participante da pesquisa a ser proposta, e as narrativas escritas em resposta às perguntas do questionário semiestruturado aplicado, auxiliou este entendimento.

Observei que o fato de receber incumbências referentes às diretrizes curriculares oficiais emanadas da SME, para as escolas dos Núcleos Regionais de Educação, levava-me como pedagoga formadora, à constante execução de metas e projetos destas propostas curriculares. Esta função, de grande responsabilidade, causava-me, no entanto, um certo incômodo, ao me deparar com uma atuação que era de reprodução de concepções e princípios não suficientemente entendidos em suas intenções, para acompanhar a sua implementação. A percepção sobre o envolvimento e busca da reflexão intelectual sobre o papel da escola junto aos professores e pedagogos(as), diante de novos processos sociais e culturais presentes na escola básica atual, era motivo de preocupação e ansiedade com relação ao domínio do conhecimento e organização do trabalho pedagógico.

Como profissional e pesquisadora, sentia a necessidade de maior tempo e espaço, como oportunidade para externar opiniões, falar sobre o processo vivido, considerando as reações observadas das profissionais e sobretudo, desenvolvendo com observações, a escuta das pedagogas. Por outro lado, buscava respostas e procedimentos didático-pedagógicos diante de novas questões e as várias linguagens referentes ao conhecimento escolar necessário à formação e à formação dos profissionais das escolas. Considerava ainda as interações que precisavam

acontecer, a partir dos enfrentamentos do isolamento social em tempos de pandemia do Covid-19 e, no trabalho com as atividades remotas e virtuais.

A abordagem de narrativas (auto)biográficas, como metodologia no campo educativo, ganhou visibilidade a partir da década de 1990, no Brasil, juntamente com um movimento mais globalizado de reflexão sobre o papel docente, robustecendo o interesse por abordagens biográficas e de narrativas de vida.

Nesta pesquisa, me interessei inicialmente pelo trabalho de Sokolovicz (2015), autora que procurou, a partir das pesquisas biográficas, analisar as experiências, sentimentos e percepções de professores durante a carreira docente com influências em sua atuação e formação. Com seu estudo e pesquisa, a autora suscitou discussões quanto aos procedimentos das narrativas (auto)biográficas, considerando sua validade científica, instrumentos de coleta de dados, aspectos epistemológicos, entre outros. Ao optar por esta forma metodológica de pesquisa, a atenção a essas discussões, procurando compreender seus fundamentos, foi imprescindível.

Nesta perspectiva, segundo Josso (2010), a pesquisa (auto)biográfica em educação possibilita ampliar e produzir conhecimentos sobre a pessoa em formação, suas relações com territórios, contextos, tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. A autora desenvolveu esta metodologia e analisou as modalidades segundo as quais os indivíduos e os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Desta forma, esta atividade de estudo e pesquisa propiciou em cada etapa de sua realização, uma experiência a ser elaborada por quem dela participou, dispondo-se a elaborar uma reflexão sobre memórias e experiências pessoais e profissionais, sobre a formação e os processos de desenvolvimento para sua atuação ao conhecer-se a 'si' e ao "outro", mas também na busca de sua identidade profissional e de avanços para a atuação como pedagoga, a qual também integro.

Neste sentido, a metodologia de narrativas (auto)biográficas propõe estabelecer a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva, voltado a um material linguístico que, segundo Josso, busca evocar:

[...] a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida desse mundo interior, por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. Essa interioridade é a vertente não visível e logo mal

conhecida (porque não pode ser observada do exterior) de uma vida cuja vertente aparente concreta poderia ser qualificada de uma maneira objetiva por um observador exterior a partir de indicadores, de informações fatuais e/ou de sinais distintivos em ligação com as categorias descritivas dos registros das ciências do manual fundamentadas sobre uma metodologia empírica ou experiencial (JOSSO, 2010, p. 217).

Nesta perspectiva, segundo a autora, a narrativa escrita e oral apresenta-se como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior, caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações continuadas, encontro, pertenças, entre outros.

Segundo Passeggi (2016, p. 82), a noção de reflexividade (auto)biográfica é entendida como “probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo, para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida”.

Para a autora, o sujeito biográfico se constitui na e pela narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar, ainda como ator, autor e agente social. Ao narrar sua experiência, os sujeitos dotam-se da possibilidade de “se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado, como objeto de reflexão e como ser reflexivo” (PASSEGGI, 2016, p. 82). Essa relação entre ser e a representação de si “confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto”.

Díspar de outras abordagens que discutem questões da estrutura e das representações do mundo, as narrativas (auto)biográficas procuram compreender o mundo através das experiências humanas. Essas experiências comportam a preocupação com os significados e sentidos mediados pelos sujeitos participantes da pesquisa, em sua constituição.

A ideia proposta, de encontros que pudessem abranger as facetas, representações e análises de si e dos outros, veicula possibilitar momentos de produção de novos conhecimentos para a atuação das pedagogas, considerando sua inteireza, trazendo consigo sua profissionalidade e sua identidade pedagógica. Propus, também, como profissional e pesquisadora que atuou nesta função, no período da pesquisa, buscar nas análises das narrativas, opiniões e relatos sobre as teorizações e experiências vividas, e os referenciais para o desenvolvimento profissional e autoformativo das pedagogas dos NREs de Curitiba.

As narrativas (auto)biográficas são descritas por Josso (2007) como possibilidades de mediação, capazes de redescobrir as dimensões esquecidas do imaginário, de forma que todo projeto de formação cruza com a identidade 'para si' e para 'os outros'. Desta forma, oferecem a reflexão e a oportunidade de tomada de consciência das representações de si, que orientam o próprio processo de formação do ponto de vista pessoal e profissional.

Larrosa (2004) reporta-se à história de nossas vidas, a qual depende do conjunto de histórias que já ouvimos e, em relação às quais, aprendemos a construir as nossas. Para o autor, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, mas a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras de sua construção em uma trama. Portanto, o desenvolvimento de nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde as histórias são produzidas, interpretadas e mediadas. O autor ainda menciona que a história de vida é a história das formas como os seres humanos construíram suas vidas narrativamente, a história das narrativas que ouvimos e lemos e que, de alguma forma, relacionamos a nós mesmos.

Em relação aos Ateliês Biográficos de Projeto, Delory-Momberger (2006) considera este um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito que dele participa, e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida, como um espaço de mudança ao projeto 'de si'.

Para Delory-Momberger (2006, p. 361), a formação por meio das (auto)biografias parte da premissa que, ao realizar a narrativa de sua vida, o indivíduo se apropria de sua própria história, de forma que "os atores são responsáveis por suas próprias formações". Ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma, e isso lhe permitirá agir 'sobre si' mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto.

A prática de histórias de vida em formação se fundamenta sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. Nesse sentido, este processo de pesquisa-formação permeado por narrativas (auto)biográficas com as pedagogas dos NREs constitui um processo pensado como desenvolvimento profissional, no qual a experiência do(a) pedagogo(a) contribui para

o processo de desenvolvimento da constituição social e cultural com quem trabalha, na instituição escolar.

Para melhor explicar esta trajetória da pesquisa, os dispositivos metodológicos utilizados estão indicados no Quadro 1, a seguir. Participaram da primeira fase, como anunciado, dez pedagogas que responderam às perguntas do questionário semiestruturado aplicado, para o estudo exploratório. Em um segundo momento, foram selecionadas as pedagogas, das quais oito participaram dos encontros formativos propostos.

QUADRO 1 – Metodologias, fases e configurações da pesquisa

PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA		
ARTICULAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ADOTADAS	NREs	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1ª fase: Pesquisa qualitativa – Modalidade de Estudo Exploratório, com aplicação de questionário semiestruturado.	NRE-Boa Vista NRE-Santa Felicidade NRE-Matriz	10 pedagogas formadoras
2ª fase: Pesquisa-formação – Curso em formato <i>on-line</i> , com base nos Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger.	NRE-Boa Vista NRE-Santa Felicidade NRE-Matriz	8 pedagogas formadoras

Fonte: Elaboração e organização da autora, nos anos de 2020 e 2021.

2.2 SITUANDO O LOCUS DA PESQUISA: NÚCLEOS REGIONAIS E UNIDADES ESCOLARES DE CURITIBA

A pesquisa proposta foi desenvolvida no âmbito de atuação de profissionais pedagogas formadoras, da rede de escolas que pertencem aos NREs de Curitiba². A administração pública da cidade, nos vários setores é dividida em regionais ou espaços (territórios) menores, visando maior facilidade de articulação e coordenação dos serviços públicos da Prefeitura Municipal da população.

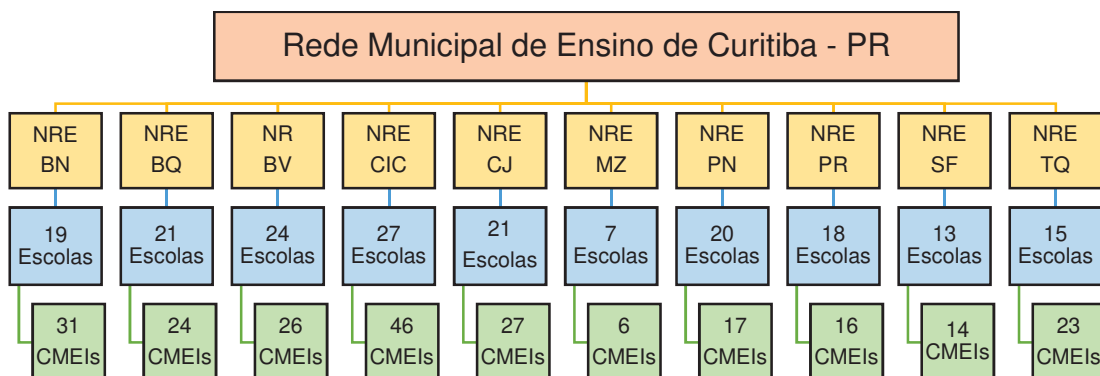
² A Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui dez Núcleos Regionais de Educação, onde cada Núcleo organiza a sua equipe de pedagogos(as), denominados Pedagogos(as) de Referência.

Conforme Decreto Municipal n.º 844/2018, Curitiba possui dez regionais administrativas.

Atualmente, na área da educação escolar, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME é composta por 185 Escolas Municipais – EMs, das quais 130 ofertam Educação Infantil e entre estas, 24 com atendimento em tempo integral. Conta com 230 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e 95 Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados.

As unidades educativas da RME, distribuídas nos Núcleos Regionais de Educação, apresentam características bem particulares, as quais são delineadas em função do ano de construção, localização geográfica e de seu porte de atendimento. Os dez NREs são os seguintes: Bairro Novo (NRE-BN), Boqueirão (NRE-BQ), Boa Vista (NRE-BV), Cidade Industrial de Curitiba (NRE-CIC), Cajuru (NRE-CJ), Matriz (NRE-MZ), Pinheirinho (NRE-PN), Portão (NRE-PR), Santa Felicidade (NRE-SF) e Tatuquara (NRE-TQ). Essas unidades foram organizadas a partir da distribuição³ indicada na Figura 1, a seguir:

FIGURA 1– Organograma da estrutura da RME de Curitiba e seus núcleos regionais de educação com escolas e CMEIs



Fonte: Dados do Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações – DPEI⁴ da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2020).

³ Dados do Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2020).

⁴ O DPEI produz, sistematiza e disponibiliza informações sociodemográficas e educacionais, subsidiando os processos de planejamento, monitoramento e avaliação.

2.3 O CONTATO COM OS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Após a definição dos locais para a pesquisa de campo, deu-se início ao processo de aproximação com os Núcleos Regionais de Educação, que ocorreu no mês de março de 2020. O primeiro contato aconteceu com as chefias dos Núcleos Regionais de Educação para autorização do trabalho de pesquisa com as pedagogas de referência. Após a explicação e apresentação das intenções da pesquisa, houve aprovação do questionário e sua aplicação. Diante disso, foi entregue uma cópia do material com o termo de autorização da RME (ANEXO 1) para as articuladoras pedagógicas⁵ que, na sequência, fizeram a distribuição às pedagogas dos núcleos.

Neste momento, propus a estas articuladoras pedagógicas o desenvolvimento da pesquisa com as pedagogas considerando o questionário semiestruturado, como fonte de informações sobre a identidade profissional do(a) pedagogo(a) formador(a) na RME. Foi estabelecido um prazo de duas a três semanas para o recolhimento do questionário e após a devolução das respostas, realizei a leitura e a análise das informações e relatos, que propiciaram um maior conhecimento do grupo pesquisado.

2.4 A SELEÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

No primeiro momento da pesquisa foi realizado um estudo exploratório sobre a identificação e atuação das pedagogas, com o objetivo de conhecer suas trajetórias, seus princípios de atuação, formas de trabalho, concepções e opiniões das profissionais. A fase exploratória, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), permite ao pesquisador definir questões iniciais e configurar o grupo a ser pesquisado.

Gil (2008) menciona que as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla, na qual o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação, mediante procedimentos mais sistematizados. O questionário como uma técnica de investigação é composto por um conjunto de questões preliminares, submetidas ao grupo que se pretende investigar, para obter informações iniciais para o conhecimento

⁵ As articuladoras pedagógicas atuam nos NREs, assessorando a Equipe multidisciplinar (pedagogos(as), matemáticos e pedagogos(as) mediadores(as) de inclusão) no acompanhamento da gestão, e na implementação das políticas educacionais vigentes para organização do trabalho pedagógico, além de outras atribuições.

dos sujeitos participantes da pesquisa (GIL, 2008). Visa obter relatos sobre aspectos que possam fornecer informações e elementos referentes ao estudo proposto, e que serão aprofundadas posteriormente, bem como detectar suas disposições em participar da pesquisa.

O estudo exploratório possibilitou selecionar o grupo pesquisado, considerando o seu tempo de trabalho disponível para participar. Forneceu ainda os elementos para a seleção do grupo que participou da segunda fase da pesquisa, sendo que a análise dos relatos e informações, levou à compreensão sobre o processo profissional vivido, e indicações de necessidades de trabalho sobre temas, que auxiliaram e orientaram as atividades referentes ao planejamento dos encontros de pesquisa-formação.

O questionário semiestruturado buscou conhecer e situar o trabalho que as pedagogas desenvolvem nos Núcleos Regionais de Educação da RME, nas escolas em que atuam, o que pressupôs levar em conta as relações institucionais, e também com os(as) pedagogos(as) escolares e professores, considerando os conhecimentos e preocupações com a formação continuada, como preparo para atuar na função que exercem.

Nesta fase de exploração inicial sobre o grupo pesquisado, busquei proceder a um levantamento de percepções e observações relativas a questões pessoais e profissionais, quanto a crenças, sentimentos, angústias, valores, interesses, expectativas e comportamentos do passado, do presente e aspirações com relação ao futuro profissional, considerando, nos relatos escritos, os elementos referentes ao reconhecimento da identidade profissional do(a) pedagogo(a).

O estudo exploratório foi realizado com dez pedagogas, cujos nomes estão indicados no Quadro 2, a seguir, nos núcleos regionais a que pertencem. Para garantir o respeito e o sigilo das pedagogas participantes, nesta fase da investigação atribuí um nome fictício a cada uma delas, os quais foram de sua escolha, para apresentação na pesquisa.

QUADRO 2 – Pedagogas e respectivos NREs pesquisados

PEDAGOGA	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
Shirlei	NRE – Boa Vista
Vera	
Joana	
Maria	
Luiza	
Helena	NRE – Santa Felicidade
Gabriela	
Inês	
Margarida	
Cassis	NRE – Matriz ⁶

Fonte: A autora (2020).

2.5 CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DAS PEDAGOGAS FORMADORAS

Para propiciar o conhecimento inicial do leitor desta pesquisa, sobre as pedagogas formadoras que dela participaram, trago a transcrição das apresentações que expuseram já no primeiro encontro do curso de pesquisa-formação. Como participantes, oito pedagogas⁷ fizeram um relato oral inicial, de forma livre sobre sua inserção na carreira educacional e alguns de seus marcos profissionais.

A partir do nome escolhido pelas cursistas, transcrevo a narrativa de cada uma, possibilitando assim, uma primeira apresentação do grupo que participou da pesquisa.

2.5.1 Shirlei

Sou a pedagoga Shirlei e na trajetória da educação, eu caí de paraquedas no magistério. A princípio eu queria ser engenheira civil já que meu pai trabalhava na área da construção e foi uma frustração porque eu não passei no CEFET. Como eu queria muito fazer um curso profissionalizante meus pais me matricularam em uma escola para fazer Magistério. Fui gostando de cursar, apesar da distância que era a

⁶ O NRE-Matriz possui na sua organização duas Pedagogas de Referência, sendo que uma delas se dispôs a participar da pesquisa.

⁷ Oito pedagogas formadoras se dispuseram a participar dos momentos desenvolvidos pela pesquisadora, no processo de pesquisa-formação.

escola da minha casa. Comecei a fazer estágio remunerado e depois trabalhei na Educação Infantil em escolas privadas.

Depois de algum tempo nestas funções, percebi a necessidade de fazer a graduação, que fiz no curso de Pedagogia; gostei muito deste período de estudos, e me encantou obter conhecimentos sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA. Nesta fase, ingressei na RME, como professora da Educação Infantil, e percebia os estereótipos utilizados na proposta pedagógica e na sala de aula. Recebi orientações da pedagoga na época, que me auxiliaram com relação às formas do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Mais tarde fui convidada a trabalhar na equipe gestora de uma unidade de CMEI, cobrindo períodos de licença gestação e licença prêmio, como ausência de profissionais. Retornei para a sala de aula e comecei a trabalhar com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos dois períodos. Também trabalhei com Educação integral como articuladora pedagógica, e gostei muito, o que me levou a pensar que, ao retornar para a escola, com essa experiência, acredito que teria contribuições para o trabalho na Educação integral.

Depois desse período fui convidada a trabalhar no NRE como pedagoga. Foi uma experiência difícil inicialmente, mas percebi que ao superar as dificuldades, cresci muito como profissional e aprendi com os profissionais das unidades escolares que acompanhava. A troca com os pares e as novas experiências que tive, foram muito importantes na minha caminhada profissional e me trouxeram muitas aprendizagens. Agora estou no NRE do Boa Vista, compondo a equipe de pedagogas de referência.

2.5.2 Vera

Meu nome é Vera, e o que me levou à carreira profissional, foi o acaso. Eu não escolhi trabalhar na Pedagogia, a Pedagogia me escolheu. Eu trabalhava em uma financeira de carros e minhas amigas iriam fazer concurso para educadoras e juntamente com elas me inscrevi e passei. Comecei trabalhar em um CMEI no CIC e minhas colegas de trabalho mencionaram que para ter crescimento na carreira precisava fazer graduação em Pedagogia. Enquanto fazia a graduação fiz o concurso para professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e comecei a atuar. Um pouco

mais tarde fiz concurso para pedagoga escolar e trabalhei com Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Recebi o convite para trabalhar no NRE como pedagoga do Ensino Fundamental. Fui bem acolhida pelas colegas e aprendi muito com os pares e no final da gestão assumi o cargo de diretora de um CMEI. Como o CMEI não estava recebendo crianças (a unidade acabou fechando) fui trabalhar na Gerência de Gestão no Departamento de Ensino Fundamental, um lugar que ampliou meus conhecimentos e aprendi como funciona os Núcleos Educacionais e como acontece a formação dos(as) pedagogos(as) formadores(as). Nessa época, foram organizadas as equipes de núcleos para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que anteriormente eram níveis separados. Minha preocupação era grande, ao pensar como isso iria acontecer e os desafios que surgiriam com essa unificação.

Voltei a trabalhar em uma escola, e logo em seguida fui convidada para compor a equipe do NRE, tendo a prática de trabalhar com os dois mundos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscando leituras para me atualizar em relação à Educação Infantil e com relação à Pedagogia.

Os marcos profissionais da minha carreira, foram as surpresas da vida, as etapas que passei, e também os convites de trabalho que recebi. As oportunidades de crescimento e aprendizado com os colegas, as pessoas que foram nos formando, os textos que vamos lendo e os diálogos com os outros, nossos pares, vão nos transformando.

2.5.3 Joana

Meu nome é Joana, sou do Núcleo Regional do Boa Vista. Tenho 13 anos de Rede Municipal de Ensino. O que me levou a carreira educacional, foi à vontade desde a adolescência de fazer Magistério, mas não tive essa oportunidade porque trabalhava desde cedo numa fábrica e pela questão financeira, não tinha dinheiro para poder me deslocar do bairro da Barreirinha até o colégio Loureiro Fernandes, e na época acabei cursando Contabilidade.

As inquietações surgiram e em meio a isso, meus filhos começaram a crescer. Eu tinha vontade de voltar a estudar e foi preciso revezar com meu marido para poder estudar; quando ele se formou, voltei a estudar por questões financeiras. Foi uma

época difícil pois tinha que cuidar de três filhos e meu marido passou a viajar, quando teve uma promoção no trabalho. Fiz a minha graduação no período da noite e trabalhando durante o dia.

Poder ter acesso à educação, foi um processo que considero tardio. A escola muitas vezes “exclui” os estudantes do seu processo educativo. Considero importante refletir com as equipes sobre o nosso papel, nossa função social na escola, para que isso não aconteça. Eu desisti por um período de estudar, por causa do trabalho e voltei depois com três filhos, o que tornou bem difícil esse momento.

Os marcos da minha carreira consistiram em trabalhar com a alfabetização, trabalho no qual precisei buscar formas de planejamento e organização do ensino, com pouco acompanhamento e orientação da pedagoga escolar. Outro marco importante foi quando tive a experiência de trabalhar como articuladora pedagógica em uma escola integral. Tive a oportunidade de participar de muitas formações, que me ajudaram bastante e fizeram diferencial na minha carreira profissional, de ser mãe e mulher.

Considero outro marco em minha carreira, quando decidi fazer o concurso para a mudança de área, de professora para pedagoga escolar. Foi um tempo que até cogitei mudar de área de trabalho, mas com o incentivo de uma pedagoga da escola que me incentivou a acreditar no meu potencial de trabalho na educação.

A partir do ingresso como pedagoga escolar, comecei a investir em cursos e formações voltados à educação, que a própria RME ofertava. Consegui ingressar no Mestrado em Educação e isso foi um marco muito significativo. Tornei-me uma pessoa diferente, e penso como seria lá atrás se eu tivesse tido as leituras que o mestrado me ofereceu, essa amplitude de conhecimentos. Penso que o processo formativo de estudos me fez crescer muito enquanto profissional. Isso me ajuda muito hoje a conversar com as equipes das escolas e ao acompanhar seus profissionais.

Quando cheguei no Núcleo educacional não tinha experiência e tinha receio de como seria meu trabalho. Agora tenho que ter um conhecimento amplo de como acontecem os processos pedagógicos e estar no núcleo é um processo muito intenso de muito trabalho ao mesmo tempo, que você precisa aprender e dominar ao máximo, para que realmente você faça a diferença nesse processo formativo.

A equipe de pedagogas do NRE, sempre foi receptiva às minhas dúvidas e questões que eram novas nesse processo de acompanhamento pedagógico para com

as unidades escolares. Neste trabalho penso que a cada dia a gente se transforma, agregando coisas novas.

2.5.4 Helena

Meu nome é Helena, estou no Núcleo Regional de Santa Felicidade. Tenho 15 anos de tempo de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O que me levou a carreira educacional e de pedagoga fazendo o Magistério foi a influência principalmente do meu pai, que falava que era uma carreira com segurança e da minha família, minha mãe era professora, avó, tias e primas.

Inicialmente dar aulas não era o que eu gostaria de fazer. Em meados de 1996 comecei a dar aulas de anos iniciais e ingressei na graduação de Pedagogia. Continuava com a intenção de não ser professora e trabalhar com treinamento em empresa onde fiz uma pós-graduação em Pedagogia nas organizações.

Trabalhei durante seis anos no estado e também trabalhei na Secretaria da Educação de Piraquara. Tive a oportunidade de trabalhar com a parte de comunicação da secretaria da educação, com a produção dos informativos que iam para as escolas e materiais de formação. Nesse tempo de trabalho descobri que queria ser professora, estar na escola.

Iniciei na Rede Municipal de Ensino de Curitiba como professora de Educação Infantil no CMEI, sem experiência com crianças pequenas o que foi bastante desafiador, precisei de muita ajuda e orientação da pedagoga e colegas de trabalho. Também fiz o concurso de pedagoga influenciada pela diretora e pedagoga e comecei a atuar como professora e pedagoga e isso me ajudou no crescimento profissional.

Um marco importante da minha carreira é quando eu passo a atuar como pedagoga e no outro turno como professora porque aquilo que eu fazia de formação e dos encontros de formação começou a mudar minha prática. Eu orientava as professoras e precisava estudar para fazer a formação, o que foi qualificando a minha prática e coerente com o que eu orientava.

Outro marco em minha trajetória profissional, foi em 2009, o convite para compor a equipe de pedagogas do Núcleo Regional de Educação. Ser formadora de uma equipe de núcleo é diferente de ser pedagoga escolar ou professora, e tem outras

implicações porque você conhece diferentes percursos formativos e começa a ter uma outra visão do próprio trabalho de pedagoga.

Quando acompanho as unidades, além de fazer a formação, vai exigindo estudo contínuo, e o fato de acompanhar outras unidades me dá a oportunidade de observar como as pedagogas lidam com as dificuldades e desafios e como posso de tudo isso qualificar minha prática e aprender com isso.

Considero outro marco importante, quando no ano de 2017, acontece a mudança de gestão e as equipes de núcleos passam a atender tanto o Ensino Fundamental como a Educação Infantil. Isso impactou na minha carreira porque eu tinha a formação da Educação Infantil muito forte e por muito tempo estudando e me aprofundando e agora precisava também lidar com questões relacionadas ao Ensino Fundamental. Foi um desafio e também um período de ansiedade e medo que foi sendo superado.

A partir de 2018, tive um aprofundamento das questões do Ensino Fundamental com as minhas colegas de trabalho e com as diretoras e pedagogas das unidades que acompanhava.

Considero que a pedagoga de núcleo estabelece uma relação de conhecimentos e formação com as unidades para além da formação que acontece com os departamentos. Eu fui aprendendo com o tempo a gostar de trabalhar com a educação, não comecei apaixonada, mas a vida foi me levando e agora não me vejo fazendo outra coisa. Continuo gostando muito de trabalhar com a Educação Infantil e com o trabalho formativo, que é um trabalho árduo, mas que a gente cresce muito.

2.5.5 Gabriela

Meu nome é Gabriela sou pedagoga do Núcleo de Santa Felicidade desde 2017. Tenho 14 anos de rede, fui convidada em 2017 para compor o núcleo. Fui professora regente de turma, atuando nas turmas do 1º ao 5º ano. A partir de 2013 comecei a atuar como pedagoga na Educação Infantil, depois em escola regular de 1º ao 5º ano e também do 6º ao 9º ano. Quando recebi o convite para compor o NRE jamais imaginava, porque não tinha experiência como pedagoga de núcleo.

O que me levou a escolher a profissão, tanto de professora como de pedagoga, é que desde pequena ficava observando os meus professores e me agradava o fato

de poder ensinar o outro. Minha mãe me contava (eu me lembro bem disso que eu fazia) que eu imitava meus professores dando aulas e nomeava as minhas bonecas e as fazia de “aluninhas”. Usava um quadro negro para essa brincadeira.

Resolvi fazer Magistério, me formei em 1991 e depois resolvi fazer o vestibular para Pedagogia porque tinha uma professora de referência para mim pelas suas atitudes positivas. Era uma professora de Prática de Ensino, na época ela iria acompanhar os estágios de regência que me inspirou.

Estar hoje no Núcleo de Santa Felicidade com as minhas colegas de trabalho foi um presente muito grande, porque é uma experiência onde muitas questões fui adquirindo de 2017 até agora. As experiências que não pararam por aí; ainda tenho que avançar muito atrás de conhecimentos, de leituras para embasar o meu percurso profissional como pedagoga formadora. Eu me via mais como pedagoga de referência (e não sabia a definição desse termo) na escola quando acompanhava os professores. Quando cheguei no Núcleo, levei um susto porque tinha que falar com um grupo maior de pessoas, que tinham um percurso diferente do meu, com formações de mestrado e doutorado e era preciso maior preocupação com aquilo que eu falava, com minha postura, o que me causava ansiedade.

Gosto muito de trabalhar no Núcleo e é um desafio muito grande a cada dia, e neste trabalho descubro coisas novas e comparo com uma caixinha de surpresas.

Os marcos da minha carreira estão neste trabalho do NRE, apesar de gostar de sala de aula. Esse novo ambiente com as minhas colegas, com novas pessoas me transformou. Não sou a mesma de anos anteriores, sinto que eu mudei, e se eu voltar, tanto para a sala de aula, quanto para ser pedagoga escolar, eu não serei mais a mesma.

2.5.6 Inês

Meu nome é Inês, tenho bastante tempo de RME, trinta anos. O que me levou a estar aqui nessa carreira foi que na minha família tive pessoas que me inspiraram. Minha mãe era professora, mas o que mais me trouxe a essa carreira de educadora e formadora foi de gostar do processo de ensinar e de aprender. Fui pedagoga escolar, e quando se é pedagoga de referência, se obriga a ter conhecimento da amplitude de todo trabalho com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental.

Os marcos da minha carreira são muitos (durante esses trinta anos, não consigo descrever todos), desde os afetivos que eu tive porque fui há muito tempo alfabetizadora de crianças. Fui professora de jovens e adultos (funcionários da Prefeitura de Curitiba) onde pude ter o privilégio de ensinar a ler, escrever, alfabetizar e letrar ajudando os outros. São marcos de aprendizagem, as pessoas que passaram na minha vida, o quanto me ensinaram e o quanto aprendi com os outros profissionais durante todo tempo de trabalho.

Outro marco importante, foi o convite de trabalhar no Núcleo educacional; confesso que no começo foi um processo muito dolorido porque eu estava há muito tempo na escola e quando entrei no Núcleo me perguntei: “o que estou fazendo aqui?”, porque era muito difícil, os laços que eu tinha com a escola eram fortes e tive que reaprender a trabalhar.

Estou desde 2012, trabalhando em Núcleos com processos e gestões administrativas diferentes. Desde 2017, tive que aprender a trabalhar com a Educação Infantil e com CMEIs porque minha experiência em muito tempo era com o Ensino Fundamental. O processo de aprender com o outro, e estar com vocês no final da minha carreira (está perto minha aposentadoria), aprendendo com as minhas colegas, é com certeza, mais um marco na minha carreira.

2.5.7 Margarida

Me chamo Margarida e em relação à docência, esta faz parte da minha vida desde que eu nasci. Sou de Belém do Pará, morei a minha infância em Recife e convivi com minha tia que era professora alfabetizadora. A minha vida inteira vivi no meio de cadernos, de livros e com materiais escolares. Eu passava as tarefas dos alunos da minha tia, porque a minha tia além de professora na escola, ela dava aula particular na nossa casa.

Nos mudamos para São Paulo e fiz o magistério com especialização em pré-escola e comecei a trabalhar em escolas privadas com Educação Infantil. Iniciei a graduação em Psicologia e com o nascimento do meu filho acabei trancando meu curso. Mudamos para Curitiba e trabalhei por algum tempo com venda de imóveis e cuidando dos meus três filhos.

O meu desejo ainda era voltar para área da Educação. Cursei Pedagogia e considero isso um dos marcos na minha carreira de estudante e profissional, era a que tinha mais idade na turma e pude aproveitar muito a graduação (fiz iniciação científica, fui representante discente e estagiária). Nesse tempo retornei o trabalho como professora em escola privada. Também fiz uma especialização em Gestão Educacional e depois o concurso da prefeitura para docência.

Ainda fazendo a especialização comecei a estudar e pesquisar sobre escolas de tempo integral, incentivada por uma colega pedagoga. Trabalhar com escolas de tempo integral é uma paixão para mim. Depois de três anos, fiz o concurso de pedagoga escolar e trabalhei na própria escola que estava e depois em outra unidade escolar.

Outro marco na minha carreira, foi o convite para compor a Gerência de Educação Integral. Eu fiquei muito surpresa porque era nova na RME. Foi um grande desafio, uma mudança e reorganização de vida. Considero que foi um reconhecimento do meu trabalho e dos meus estudos. Meus filhos foram meus incentivadores para aceitar esse desafio de trabalho. Percebi a minha função formadora que tinha e ao mesmo tempo considero uma escola de vida, uma escola profissional.

Fui acolhida pelo grupo de trabalho e aprendi muito com elas, foi uma oportunidade de estudo, de aprofundamento. Considero que a construção da gente se dá a partir das relações que se estabelece com os grupos pelos quais você passa durante a sua trajetória profissional, eles são muito mais do que um banco de faculdade, eles trazem não só teoria, mas a oportunidade de você relacionar a teoria com a prática. Foi um trabalho de formação pedagógica e metodológica com os profissionais da educação em relação ao ensino em tempo integral. Durante todo esse tempo de trabalho tive essa visão do macro, do funcionamento da secretaria trabalhando com várias equipes dos núcleos.

Considero como mais um marco, os meus estudos de mestrado sobre o trabalho da organização pedagógica da escola de tempo integral. Como não havia possibilidade de qualificar meus estudos trabalhando os dois turnos, consegui licença para estudo e finalizei o mestrado.

Retornei para a escola e logo na sequência recebi o convite para compor o Núcleo Regional de Santa Felicidade como pedagoga de referência, na qual estou até o momento. É um trabalho formativo no qual se aprende muito entre os pares. Este

período de pandemia nos trouxe um novo desafio que é aprender sobre a questão das tecnologias e dos recursos tecnológicos que a gente nem imaginava estar trabalhando. Outro grande desafio é trabalhar com a Educação Infantil, mas minha colega de trabalho que tem muita experiência é a minha tutora, onde aprendo muito com ela.

2.5.8 Cassis

Sou a Cassis, e trabalho no Núcleo da Matriz. Iniciei este ano e já trabalhei no ano passado no Programa Linhas do Conhecimento. Já fui diretora de escola, trabalhei na secretaria e como professora de espanhol, no integral. Minha atuação foi mais como professora.

Ser pedagoga de referência do NRE da Matriz, está sendo uma experiência maravilhosa na minha vida, tenho me aprofundado muito nos estudos, descobri uma vocação muito grande que eu gosto de conversar muito com os professores, de fazer os cursos. Apesar da formação acontecer *on-line* este ano, está sendo muito positivo, muito gratificante. Penso que a gente está atingindo muito mais pessoas do que no presencial pelo fato termos facilidade em reuni-los ao mesmo tempo.

O que me levou para a carreira educacional foi o fato de minha mãe também ter sido professora, hoje já é aposentada. Ela sempre quis que as filhas fizessem magistério, porque era uma segurança e para estudar outros cursos tinha que estudar à noite e ela não permitia que as filhas estudassem a noite.

Acabamos nos mudando para Curitiba e terminei o Magistério no Instituto de Educação. Cursei Pedagogia na PUC – PR e logo em seguida passei no concurso da prefeitura de Curitiba. Tenho 18 anos de tempo de trabalho na prefeitura porque pedi exoneração e fui trabalhar em uma escola particular. Fiquei nessa escola por dez anos e fiquei exausta do trabalho, acabei fazendo um novo concurso para a prefeitura.

Tenho me realizado todo ano um pouco mais na profissão e tenho orgulho da profissão que escolhi. Me formei em Direito também, mas não consegui sair da área educacional.

Esta possibilidade inicial de uma apresentação das pedagogas formadoras que aqui transcrevi, as auxiliou a falar de si, evocar memórias iniciais, e ter uma ideia do teor do processo a ser vivido na pesquisa voltada às narrativas (auto)biográficas. Neste processo, cada uma das participantes passou a adquirir importância individual

primeiramente, mostrando a forma como sentem as aproximações à carreira educacional, e as influências pessoais e do órgão coordenador de sua função, mas como forma de poder se debruçar sobre si mesmas, para considerar a proposta de participar do processo de pesquisa-formação.

2.6 A PROPOSTA DE PESQUISA-FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

A opção pela pesquisa-formação, para o curso com as pedagogas selecionadas, me interessou por ser uma atividade que, além do conhecimento 'de si', contribui para formação das participantes no plano de aprendizagens reflexivas e interpretativas. Considero essas aprendizagens a partir de Josso (2007), autora que privilegia o percurso de vida, como momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e neles incluem-se as demandas de formação atual.

Para Josso (2010), a pesquisa-formação constitui uma atividade de pesquisa, cuja concepção considera em cada etapa a ser realizada, uma experiência a ser elaborada, de forma que, aqueles que nela estiverem empenhados, possam participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.

A autora elucida que, falar das próprias experiências formadoras é:

[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que você atribui ao que é vivido na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 47-48).

Sobre o conceito de experiência formadora, a autora caracteriza como uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade e ideação.

Afirma que, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, nos permite estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras. Josso (2010) entende que a formação é experiencial e pode transformar a subjetividade e nossas identidades.

Em relação às narrativas da experiência na pesquisa-formação, Passeggi afirma:

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos (PASSEGGI, 2016, p. 76).

Nóvoa (2010)⁸ propõe uma reflexão sobre 'quem forma o formador' e analisa que o formador se forma 'a si próprio', através de uma relação sobre os seus percursos pessoais e profissionais, que define como autoformação. O formador forma-se na relação com 'os outros', numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções, que reconhece como heteroformação. Define, ainda, um terceiro momento de formação, em que o formador se forma através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica, definida como ecoformação.

Nos encontros inspirados nos Ateliês Biográficos de Projeto, proposto pela autora Delory-Momberger (2006), a oportunidade de poder discutir sobre questões essenciais pessoais e profissionais, também evocando as escritas (auto)biográficas das pedagogas, oportunizou propiciar estes momentos de desenvolvimento, para os quais convergem estas aprendizagens, que se articulam posteriormente. No processo vivido no curso, foram analisadas as trajetórias pessoais e profissionais das participantes, a partir de atividades nas quais puderam dialogar, refletir sobre suas memórias, experiências, situações formativas e da prática, vividas até o momento em que chegaram, como pedagogas formadoras.

Para a autora, a proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto foi projetada segundo um ritmo progressivo que corresponda a uma intensificação do envolvimento entre o projeto pessoal com o profissional. A autora sugere que seu desenvolvimento seja realizado com o número máximo de doze participantes, e em seis momentos, que se articulem entre si, da seguinte forma:

Primeiro momento: são fornecidas informações sobre os objetivos dos ateliês (da pesquisa ou da formação) e elaboradas/apresentadas regras de segurança, como o compromisso, entre os participantes, de discrição e reserva quanto ao que será exposto nos ateliês.

Segundo momento: é recomendado que seja elaborado, negociado e ratificado coletivamente um contrato biográfico, oralmente ou por escrito, no

⁸NÓVOA, A. Prefácio da obra. *In*: JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. 2ª ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

qual serão fixadas as regras de funcionamento, oficializada a relação do participante consigo e com os outros participantes do grupo. Terceiro e Quarto momentos: produção e a socialização da primeira narrativa autobiográfica. Cabe ao formador/pesquisador apresentar os eixos orientadores da escrita (percursos educativos, rememorando figuras marcantes, etapas e os eventos desse percurso, a sua trajetória profissional). Quinto momento: socialização da narrativa autobiográfica para o coletivo, de forma que os participantes coloquem questões pertinentes, não com o objetivo de fornecer uma interpretação psicologizante para o narrado, mas de solicitar mais informações para a compreensão da história a partir do exterior. Sexto momento: um tempo de síntese, em que o projeto pessoal de cada um é co-explorado, realçado e nomeado (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366-367).

Em notas sobre Narrativa e identidade, Larrosa (2004) menciona que o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir daí, pode-se pensar na relação entre essa entidade misteriosa que é o sujeito (o sujeito da autoconsciência, mas também o sujeito da intersubjetividade, o sujeito pessoal, e também um sujeito social, histórico e cultural) daquele gênero discursivo particular, e quase onipresente que é a narrativa.

O contato com as pedagogas aconteceu após a decisão de realizar o curso, considerando o panorama de pandemia e de isolamento social em curso, no ano de 2020. Fiz o convite através de uma conversa por telefone, convidando as pedagogas formadoras para participar da pesquisa-formação. Das dez pedagogas que participaram do estudo exploratório, oito aceitaram participar, principalmente conciliando o horário de trabalho com o do curso proposto.

Na sequência, propus criar um grupo de WhatsApp para a organização dos encontros, entre nós pedagogas, no aplicativo de troca de mensagens e comunicação, para combinar datas e horários disponíveis, envio e retorno de materiais, links referentes às temáticas desenvolvidas no decorrer dos encontros, entre outras conexões ou contatos necessários.

Os encontros aconteceram no período da noite, com duração aproximada de três horas, sendo que, aconteceram três encontros no segundo semestre de 2020 e três encontros no primeiro semestre de 2021, totalizando seis encontros. Para dar continuidade aos encontros de pesquisa-formação iniciados no ano de 2020, no ano de 2021 uma nova autorização de pesquisa foi solicitada à Secretaria Municipal da Educação, conforme anexo (ANEXO 2).

As pedagogas também assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, conforme anexo (ANEXO 3) e um Acordo de Segurança e Respeito (ANEXO 4), organizados pela pesquisadora.

2.7 A EXPERIÊNCIA FORMADORA COMO CONSTRUÇÃO CONJUNTA DAS PEDAGOGAS FORMADORAS PARTICIPANTES

É importante considerar que o estudo dos processos de formação profissional na área pedagógica, envolve o conhecimento e a aprendizagem que não se dissociam da vida pessoal das pedagogas, o que nos permitiu estabelecer marcos fundamentais sobre as experiências formadoras.

Acerca da experiência formativa dos sujeitos, que dá forma ao vivido, é resultante das narrativas que os participantes fazem ‘de si’. Para Delory-Momberger (2008), a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria. A narração é o lugar onde o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Refletindo sobre a pesquisa-formação e na continuidade da investigação da trajetória da formação e atuação das pedagogas nos NREs, o curso proposto e organizado por mim foi intitulado: A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a): Revelações dos sentidos de um desenvolvimento profissional transformador.

Os encontros foram pensados com o objetivo de revelar as narrativas pessoais e profissionais do ponto de vista histórico social, da cultura escolar e dos processos político pedagógicos desenvolvidos na função de pedagoga dos NREs da RME de Curitiba. A constituição da identidade das pedagogas, a partir da análise de experiências, observações, sentimentos, necessidades e opiniões constituíram a busca de um projeto de desenvolvimento profissional transformador.

Na impossibilidade de reunir presencialmente as pedagogas, em função da pandemia da COVID-19⁹, o curso desenvolveu-se na forma *on-line*, através da

⁹ A Lei Federal n.º 13979, de 06 de fevereiro de 2020, dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, responsável pelo surto de 2019 e o Decreto Municipal n.º 421, de 16 de março de 2020, e declara situação de emergência em saúde pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), em função da qual, foram suspensas as atividades presenciais desenvolvidas nas unidades educacionais de ensino fundamental e Superior, inclusive aquelas de formação continuada.

plataforma do Google Meet. O curso foi planejado e desenvolvido levando em consideração a participação das pedagogas participantes. É importante observar que os temas e interesses foram surgindo no decorrer dos encontros, a partir da necessidade de expor as vivências e experiências de sua função nos Núcleos Regionais da Educação, na SME. Desta forma, emergiram as temáticas decorrentes das narrativas e temas que se tornaram necessários às discussões, conceituações, comentários e análises.

Foram evocados os momentos vividos no contexto de pandemia, sobre o trabalho remoto planejado e desenvolvido nas escolas, o que levou à utilização de artigos e conceituações de autores sobre o tema. Também foram abordados conceitos, ações e reflexões acerca da identidade e do desenvolvimento pessoal e profissional na função de pedagogas formadoras.

No Quadro 3, a seguir, descrevo os momentos da realização do curso planejado, considerando as datas dos encontros realizados e as atividades desenvolvidas.

QUADRO 3 – A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a):
revelações dos sentidos de um desenvolvimento
profissional transformador

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
<p>Primeiro Encontro</p> <p>Data: 28/10/2020 Duração: 3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisadora. - Conversa sobre o tema, objetivo, percurso e metodologia do curso. - Apontamentos sobre o Termo de Segurança e Respeito. - Apresentação das pedagogas: <ul style="list-style-type: none"> • O que levou à carreira educacional escolar e de pedagoga. • Os marcos para a escolha da carreira profissional. - Relato da pesquisa inicial com dados do estudo exploratório. - Tema: O conceito de identidade e identidade profissional do(a) pedagogo(a). - Autores utilizados: Josso (2007), Franco (2005), Delory-Momberger (2006) e Hall (2006).
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre o conceito de identidade. - Atividade - Ouvir a Música: Lamento Sertanejo (Dominguinhos e Gilberto Gil). Trazer considerações e percepções sobre a identidade. - Leitura do artigo: Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas (Pooli e Ferreira, 2017). - Apresentar observações, destaques de conceitos, relacionando a situações da prática profissional do(a) pedagogo(a).

<p>Segundo Encontro</p> <p>Data: 18/11/2020 Duração: 3 horas</p>	<p>- Percepções sobre identidade social e cultural nas regiões brasileiras a partir da música Lamento Sertanejo (Dominguinhos e Gilberto Gil): O que a música evoca e, quais são as percepções sobre identidade.</p> <p>- Compreensões sobre o texto: Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas (Pooli e Ferreira, 2017), trazendo observações, destaques de conceitos, relacionando a situações da prática profissional.</p>
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<p>- Construção de uma Mandala representando a identidade de pedagoga formadora.</p> <p>- Refletir sobre os impactos da pandemia na vida pessoal e profissional: Há novas influências na identidade profissional do(a) pedagogo(a)?</p>
<p>Terceiro Encontro</p> <p>Data: 02/12/2020 Duração: 3 horas</p>	<p>- Compartilhar a construção da Mandala e a forma como a organizou para expressar/significar a compreensão da sua identidade profissional.</p> <p>- Refletir sobre a formação do(a) pedagogo(a) com conceitos da autora Brzezinski (2011).</p> <p>- Conversa sobre como a pandemia está impactando sua vida pessoal e profissional.</p> <p>- Apresentação do artigo e seus principais conceitos: Por um novo conceito e paradigma de educação digital <i>OnLife</i> (Moreira e Schlemmer, 2020).</p>
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<p>- Leitura do artigo: Por um novo conceito e paradigma de educação digital <i>OnLife</i> (Moreira e Schlemmer, 2020).</p> <p>- Assistir a live: Educação <i>OnLife</i>: Conceituações e ConversAÇÕES.</p> <p>- Refletir e trazer para a discussão questões relacionadas à educação digital e o Ensino Remoto no contexto da pandemia.</p>
<p>Quarto Encontro</p> <p>Data 15/04/2021 Duração: 3 horas</p>	<p>- Diálogo e reflexão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Remoto; • Conceitos e paradigmas da Educação Digital; • Reconfigurações da identidade profissional do(a) pedagogo(a) a partir do Ensino Remoto a partir dos autores Moreira e Schlemmer (2020). <p>- Apresentação do texto e seus principais conceitos: Alienígenas na sala de aula (Green e Bigum, 1995).</p> <p>- Refletir sobre a pedagogia e o currículo como prática social a partir dos autores Silva (2015), Giroux (1993) e Sacristán (2000).</p> <p>- Conversa sobre a pesquisa auto(biográfica) e o artigo de Josso (2007): A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.</p>
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<p>- Leitura do artigo: A transformação de si a partir da narração de histórias de vida (Josso, 2007), destacando conceitos ou pontos-chave.</p> <p>- Refletir sobre qual(is) pedagogos(as) influenciaram a trajetória individual profissional.</p>

<p>Quinto Encontro</p> <p>Data: 11/05/2021 Duração: 3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das pedagogas em grupos, para destacar conceitos e pontos-chave apreendidos nos segmentos do artigo: “A transformação de si, a partir de narrativas e histórias de vida” (Josso, 2007). - Compartilhar as reflexões sobre os(as)pedagogos(as) com os quais aprendemos muito em nossa trajetória profissional. - Dialogar sobre a influência do outro na identidade profissional (Marcelo Garcia, 2009b, 2010).
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a construção da Escrita de Si: Produzir um texto, procurando refletir e descrever como se situa quanto às atividades do curso, os sentimentos despertados, os diálogos consigo mesma, com os outros e as novas aprendizagens. Articular as dimensões do ser humano pessoal, selecionando as categorias definidas por Josso (2007), que mais se aproximam do processo que você vivenciou e construiu no curso, relativos a: Ser humano; ser de sensibilidade e ser de atenção consciente; ser de afetividade e ser de emoções; ser de imaginação, ser de cognição e ser de ação.
<p>Sexto Encontro</p> <p>Data: 08/06/2021 Duração: 3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar as conceitualizações sobre identidade abordadas nos encontros a partir dos autores: Josso (2007, 2010), Hall (2006), Brzezinski (2011), Pooli e Ferreira (2017) e Marcelo Garcia (2009a). - Refletir sobre a identidade pessoal e profissional na perspectiva das pedagogas dos NREs. - Observar as percepções sobre identidade em situações da prática profissional e do(a) pedagogo(a) escolar. - Retomar e observar a construção da Mandala para expressar/significar a identidade profissional. - Observar uma Mandala coletiva do curso (produzido pela pesquisadora). - Refletir sobre conceitos e pontos-chave apreendidos no artigo: A transformação de si a partir da narração de histórias de vida (JOSSE, 2007). - Refletir sobre o conceito de desenvolvimento profissional a partir de Marcelo Garcia (2009b). - Conversar sobre um Plano de Desenvolvimento Profissional (Projeto de Futuro). - Avaliação do curso.
<p>Atividade Complementar (2 horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalização da construção da Escrita de Si, avaliando as transformações ocorridas na esfera pessoal e profissional, e trazendo questões que podem ser incluídas ou integradas na profissão de pedagoga formadora.

Fonte: Sistematização de atividades dos encontros realizados, com base em Josso (2007, 2010) e Delory-Momberger (2006) – Planejamento da autora em 2020 e 2021.

Considerei fundamentais o empenho e a participação das pedagogas participantes do curso de pesquisa-formação. As atividades realizadas foram de significativa importância e serão relatadas após a descrição dos encontros realizados. Desde o primeiro contato com as pedagogas, foi estabelecida uma relação

interpessoal de empatia e ética profissional, pautada no respeito às opiniões, à caminhada pessoal e pedagógica de cada participante.

Os encontros realizados foram gravados com o consentimento das pedagogas participantes, de forma a possibilitar a transcrição e a compreensão do seu conteúdo. As leituras e os trabalhos propostos tiveram extrema importância ao compor a pesquisa, e foram realizados com interesse e dedicação.

Segundo Abrahão (2001, p. 17), o trabalho com as narrativas (auto)biográficas não se refere somente a “recolher objetos ou condutas diferentes, mas a assistir ou participar da elaboração de uma memória, que surge do pedido do investigador. Por isso, a história de vida não é só transmissão, mas construção, da qual participa o próprio pesquisador”.

Durante a pesquisa, busquei compreender as narrativas das profissionais participantes através dos relatos orais e escritos trazidos no decorrer do curso, bem como na construção da Escrita de Si, no momento final do curso. Procurei levar o grupo a refletir ao realizar as atividades propostas, em cada fase do curso, no sentido de que se situassem em cada participação, considerando os sentimentos despertados, os diálogos consigo mesmas e com seus pares (os outros) e com relação às novas aprendizagens. Neste sentido, foi necessário avaliar as transformações ocorridas na esfera pessoal e profissional, e o que as participantes sinalizaram como questões a serem incluídas na análise sobre a identidade profissional das pedagogas participantes.

Ao analisar a formação das pedagogas e suas histórias de vida, houve a preocupação em revelar o processo de sua identidade, desenvolvida ao longo de sua vida, constituição essa que difere de pessoa para pessoa, mas que em suas particularidades pode compreender a história construída por pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, como trabalho voltado a si mesmas e ao outro (coletivo), das unidades escolares a que atendem.

2.8 ANÁLISE COMPREENSIVA INTERPRETATIVA: ENTRECruzAMENTO DE RELATOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

As narrativas (auto)biográficas recolhidas durante o processo de investigação, configuraram-se como documentos, relatos e memórias que possibilitaram a análise, de subjetividades e suas interpretações.

Segundo Souza (2014), as narrativas (auto)biográficas são construídas e coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, e centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos. São marcadas por aspectos históricos e subjetivos diante das reflexões e análises construídas por cada um, sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. Na análise compreensiva e interpretativa das narrativas nas práticas de formação, Souza evidencia:

A relação entre o objeto e/ou as práticas de formação, numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, que partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados, em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

A análise interpretativa das fontes, elementos coletados na oralidade e dos relatos escritos pelas pedagogas, foi realizada com base em Souza (2014). O autor considerou e propõe uma leitura e análise em três tempos: Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas e Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

O Quadro 4, a seguir, ilustra a leitura em três tempos e seus procedimentos de análise, sendo que após a pesquisa e o curso realizado, busquei na análise das narrativas e atividades, aproximações aos procedimentos sugeridos.

QUADRO 4 – Leitura em três tempos (lembrar, narrar e refletir) e procedimentos de análise

TEMPO	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada	<p>Organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado.</p> <p>Mapeamento de dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas, de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita.</p> <p>Cruzamento individual e coletivo das histórias e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise.</p>
Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas	<p>Construção do perfil biográfico do grupo e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise, através do seu universo de significados e significantes.</p> <p>Construção das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.</p>
Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus	<p>Análise com leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.</p>

Fonte: Tempos e procedimentos de análise, com base em Souza (2014).

A partir da descrição dos três tempos de análise (Pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva), relatei a trajetória da experiência do processo de pesquisa-formação vivido com o grupo de pedagogas formadoras de NREs de Curitiba.

A fase do Tempo I, de Pré-análise e leitura cruzada, teve início com um mapeamento dos dados identificadores das pedagogas pesquisadas, levando em consideração as dimensões coletivas como as culturais, socioeconômicas, biográficas e também de formação, considerando sobretudo suas trajetórias pedagógicas nos ambientes escolares e de NREs. Como já relatado, o grupo selecionado é composto na sua totalidade por mulheres pedagogas, que por diferentes motivos, ensejos e escolhas são profissionais que trabalham com a educação escolar.

Na leitura cruzada, considerei as colocações de cada pedagoga com uma escuta sensível e atenta às suas trajetórias formativas e a questões que abarcavam sua identidade pessoal e profissional, implicando assim, no cruzamento coletivo e individual entre suas histórias de vida e as temáticas que trouxeram e que foram posteriormente analisadas.

Souza (2014) assinala que as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva metodológica e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que a narrativa das experiências profissionais cotidianas, explicitadas oralmente ou na forma escrita, possibilitando analisar os processos de composição de suas identidades pessoais e coletivas. Neste sentido, contribuem tanto com os pesquisadores, quanto para com os sujeitos em processo de formação.

Desta forma, esta fase foi marcada por estudos, diálogos com textos, leituras e seleção de autores que contribuíssem com o desenvolvimento de uma pesquisa-formação, o que se tornou importante para fornecer os indícios de futuras análises da pesquisadora.

No Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas, foram estabelecidas as unidades temáticas (Formação e identidade das pedagogas; Percepções sobre identidade; A transformação de si e Identidade profissional) e os subtemas relacionados à leitura e compreensão dos relatos orais e escritos das pedagogas, levando em consideração que esta pesquisa foi pensada não somente para a investigação do passado das pedagogas formadoras, mas em vista da reconstrução do trabalho das pedagogas enquanto profissionais que refletem e transformam sua própria prática, constantemente repensando sua própria identidade profissional.

Abrahão (2004) menciona que as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que desvelam trajetórias de vida. Ao trabalhar com a metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador conscientemente adota:

Uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetada, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Essa análise temática realizada, exigiu uma leitura atenta das particularidades apresentadas nos relatos de cada sujeito participante, suas subjetividades, diferenças,

regularidades e sutilezas, o que possibilitou maior compreensão sobre a constituição da identidade profissional das pedagogas formadoras em toda a sua complexidade.

Em relação ao Tempo III: a Leitura interpretativa compreensiva do corpus às leituras e releituras realizadas, indica um momento sumamente importante, no sentido de agrupar as unidades temáticas e o conjunto das narrativas das pedagogas com as fontes utilizadas.

A leitura interpretativa, embora esteja descrita em relação ao Tempo III, permeou os demais tempos, desde o início da pesquisa, visto que este processo, exige leituras e releituras individuais e em conjunto com as narrativas e as fontes utilizadas.

Este terceiro tempo de análise possibilitou, também, a reorganização de temáticas a fim de perceber marcas singulares, regularidades e irregularidades no conjunto das narrativas das pedagogas, buscando identificar as vivências, experiências, mudanças, saberes, novos interesses e necessidades que fizeram emergir os pontos fundamentais integrantes de sua identidade profissional. Nesta perspectiva, nesta análise final, as novas possibilidades e metodologias decorrentes desses pontos fundamentais da identidade profissional das pedagogas formadoras, sinalizaram os temas, interesses e atividades para o seu desenvolvimento profissional.

3 OS MARCOS DA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A): UM LONGO CAMINHO EM DIREÇÃO AO RECONHECIMENTO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Propus considerar alguns marcos da formação pedagógica na educação brasileira a partir da formação de professores(as) e do(a) pedagogo(a) e as influências de cada momento histórico contextual: político, social, cultural e econômico, considerando as mudanças consideráveis constatadas em cada fase, buscando situar as ambiguidades, influências e possíveis avanços da formação profissional do(a) pedagogo(a).

A partir do século XX, alguns movimentos impulsionaram novos direcionamentos na retomada desta atuação profissional, sendo que a trajetória da formação do(a) pedagogo(a), na educação escolar brasileira, teve início com a necessidade inicial da formação de professores, e que levou à criação e funcionamento das Escolas Normais. Segundo Accacio (2006), a primeira Escola Normal, gratuita e mista, apresentava um currículo extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, e era proposta em quatro anos do curso.

Apenas uma das cadeiras era referente ao ensino, a de Pedagogia e Metodologia, que era retomada na 2ª série, com o título de Pedagogia e Metodologia Elementar e, na 4ª série, como Pedagogia e Metodologia Geral. Verificava-se que a prática de ensino estava incluída nessa disciplina, e o período de oferta era o noturno, com matrícula livre o que dificultou sua efetivação. O estágio, que dava maior conotação à docência, teria a duração de seis meses posteriormente. A prática de ensino, continuava dependente do professor da escola primária, o que, segundo Accacio (2006), representava um descompromisso dos outros setores da Escola Normal com a formação pedagógica.

Em 1924 foi criada Associação Brasileira de Educação – ABE, que tinha por objetivo discutir as questões da educação brasileira no período. No ano de 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, que passou a ser promovida nos anos seguintes. Essas discussões foram fundamentais para a difusão dos ideais da Escola Nova, apresentados pelo Manifesto Pioneiros da Educação de 1932.

No âmbito da formação de professores, foi criado o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, e dirigido por Lourenço Filho. Ainda o Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933, por Fernando de

Azevedo (SAVIANI, 2009). Estes três educadores tornavam-se os criadores do referido manifesto e a implantação dos institutos foi inspirada pelos ideais da Escola Nova.

A mudança das formas de ensino tradicionais presentes nas escolas normais, foi oportunizada neste momento significativo de mudança, por estes educadores que lutavam por uma educação pautada nas experiências educacionais e nas concepções da Psicologia, que surgia neste período, como ciência que buscava fundamentar o desenvolvimento dos estudantes, no processo pedagógico de ensino e aprendizagem escolar.

Segundo Hagemeyer (2011), com relação à formação de professores no Ensino Superior, pode-se constatar que a universidade brasileira surgiu tardiamente, em 1931, em comparação aos países da América Latina. No processo de formação adotado, foram estruturadas seções fundamentais como: Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Cunha (2000), neste âmbito de fragmentação, são criadas as Faculdades de Educação, que tendiam a ser transformadas em modelos semelhantes ao *Teacher's College* da universidade americana, justificando o pequeno envolvimento dos licenciados com os estudos didático-pedagógicos. Somente em 1939, foi criado o curso de Pedagogia, a partir da reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em uma seção especial de Didática, que teve como objetivo, formar professores para o ensino secundário.

Os cursos formavam bacharéis e licenciados para várias áreas e para o setor educacional. O bacharel de Pedagogia era formado em um curso com duração de três anos, habilitado a atuar como técnico em educação. Através da complementação de mais um ano cursado em Didática, formava-se o licenciado para atuar como professor no curso normal, buscando elevar os níveis de sua formação. Esse sistema de formação ficou conhecido como (3+1) e permaneceu até 1961, e representou, mesmo com críticas posteriores, um avanço para a formação do professor em nível superior.

Brzezinski (2002) refere-se à falta de escolas de formação no nível superior e, desta forma, a legislação exigia a seleção de profissionais preparados para atuar no Ensino Médio e, somente depois de uma década, foram colocados em funcionamento os cursos para o preparo formal de professores. O bacharel se formava como técnico em educação e Brzezinski (2002), informa que sua função na escola e mesmo no

mercado de trabalho, nunca foi precisamente definida na época, o que persistiu durante longo tempo.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/1961, este esquema formativo não mais vigorava e, em 1962, a duração do curso de Pedagogia foi definida em quatro anos. No formato proposto, o curso passou a englobar o bacharelado e a licenciatura, o que possibilitava ao estudante cursar as disciplinas dos níveis existentes no curso, eliminando a necessidade de cursar o bacharelado para iniciar a licenciatura.

Neste período, a formação inicial do licenciado em Pedagogia mantinha a atuação do(a) pedagogo(a) como profissão educacional de caráter generalista. No entanto, em 1969, a Lei n.º 5.540 regulamentou o curso de Pedagogia. Esta legislação introduziu as habilitações de administração, supervisão e inspeção no âmbito do funcionamento de escolas e sistemas escolares. Nesta perspectiva, a habilitação era feita no curso de Pedagogia, no qual o estudante adquiria o grau de licenciado em uma destas habilitações.

A tendência da formação destinada aos(as) professores(as) e pedagogos(as) brasileiros(as) desde o início do século XX, proposta no curso de Pedagogia, segundo Saviani (2004), compunha uma formação genérica e, nesta formação, ao tratar dos conteúdos específicos, focalizava os procedimentos didático-pedagógicos, dando ao curso uma conotação que se voltava à prática pedagógica. Nesta perspectiva, a pesquisa também contemplava os dados da prática, o que requisitou posteriormente análises mais aprofundadas sobre os fenômenos da prática educacional escolar, gradativamente se tornando um dos procedimentos das disciplinas de Estágio curricular ou supervisionado, nas faculdades de Educação.

Segundo Gabardo e Hagemeyer (2014), a sucessão de medidas propostas aos direcionamentos legais que originavam as habilitações e tendências, observados os processos de formação do(a) pedagogo(a), reforçavam as ambiguidades dos objetivos e destinos da formação propiciada, o que veio mostrando uma indefinição quanto à identidade dos(as) pedagogos(as) como profissionais. Entre 1954 e 1969, o curso de Pedagogia formava de maneira facultativa, o estudante para a docência em História, Filosofia, Matemática, e em matérias do curso do magistério. Em 1966, o curso passava a formar professores para o ensino de 2º grau e especialistas de educação.

Ao final da década de 60, a formação do(a) pedagogo(a) no curso de Pedagogia fundamentava-se nos princípios de racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade. De acordo com Gabardo e Hagemeyer (2014, p. 211), a “dicotomia entre professor e especialista reforçava a ambiguidade quanto à identidade profissional e real contribuição dos(as) pedagogos(as) à educação escolar”. Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/1961, as mudanças curriculares fizeram parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil.

A atuação do(a) pedagogo(a), ao reforçar a especialização das funções desses profissionais a partir da divisão da função do(a) pedagogo(a) em habilitações, reproduzia o modelo econômico então vigente, de divisão do trabalho na sociedade capitalista. O curso de Pedagogia refletia o controle econômico da sociedade, nas formas de trabalho dentro das escolas. Para Gabardo e Hagemeyer (2014, p. 222), na escola, “o supervisor, o administrador e o orientador educacional eram incumbidos de pensar e decidir sobre os processos pedagógicos, retirando dos professores a reflexão intelectual, também própria do trabalho docente”. Neste momento, não se perguntava ao professor como se sentia com relação às suas possibilidades de construir o trabalho pedagógico, aspectos que passaram a ser tratados ao nível das discussões sindicais.

Embora as habilitações possibilitassem a formação do especialista de áreas da orientação, administração e supervisão, a ambiguidade desta formação demandava considerar a relevância do papel do(a) pedagogo(a), que conduzia e/ou coordenava o trabalho pedagógico escolar. Cabia ao(a) pedagogo(a) a possibilidade de refletir, organizar e decidir sobre as formas de ensino no âmbito escolar e também sobre o sentido mais amplo da educação.

Esta forma de exercer a profissão, como profissional que determinava o planejamento do trabalho pedagógico, tornava-se fiscalizadora e/ou prescritiva, o que trouxe, por um lado, durante longo período, o descontentamento dos professores e outros profissionais, quanto ao trabalho profissional pedagógico. Por outro lado, a tendência dos cursos de formação referentes à racionalidade técnica e à formação para o mercado de trabalho. Segundo Saviani (2004, p. 121), essa concepção de educação foi impulsionada pela teoria do capital humano que “se tornou dominante

em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje”. Delegava-se ao(a) pedagogo(a) um trabalho com técnicas ou modelos de ensino nas áreas, e com a influência da psicologia com relação à formação vocacional e de trabalhos de grupos com professores, mas não voltados à discussão dos objetivos e formas de implementação das propostas curriculares.

Hagemeyer (2011) se refere à abertura política no Brasil na década de 1980, momento em que o processo de redemocratização da sociedade, teve influências nas escolas públicas em todos os níveis, e favoreceu o surgimento de propostas com base nas concepções críticas educacionais, com discussões na área pedagógica sobre a formação e atuação menos fragmentada dos(as) pedagogos(as). Esta proposta curricular crítica modificava ainda a abordagem curricular das áreas de ensino, considerando a formação do estudante em sua cidadania, a partir de justiça social e direito humanos.

Em 1990, de acordo com Scholochuski (2022), a profissão do(a) pedagogo(a) passou a ser regida pelas ideias de autonomia, cidadania e democracia, presentes nas propostas curriculares norteadas pela teoria crítica deste período, solicitando mudanças conceituais e da prática dos(as) pedagogos(as), professores(as) e diretores(as) de ensino. Buscava-se o desenvolvimento de uma práxis educacional voltada à democratização das escolas e, portanto, do conhecimento escolar a todos que frequentavam a escola pública.

Esta proposta previa o conhecimento veiculado pelo currículo escolar que tivesse novos direcionamentos no sentido de domínio do conhecimento e de uma formação crítica e objetivos formativos, que consistia em trazer para cada área de ensino concepções e conhecimentos desveladores dos problemas reais da sociedade, de exclusão e/ou rotulação, considerando o teor de cada ciência de referência, de forma política e nunca neutra.

Os vários autores e representantes de entidades representativas da formação do(a) pedagogo(a) afirmavam que, no curso de Pedagogia, persistia uma concepção voltada à lógica do mercado, ajustando-se às demandas de mão de obra fabril, para a sociedade capitalista no período. Ressalto também o papel das universidades brasileiras, que em suas Faculdades de Educação caminharam a partir de concepções de resistência a visões formativas voltadas somente às necessidades do mercado. Por outro lado, gradativamente, passaram a superar um caráter generalista

e técnico na formação do(a) pedagogo(a) e do(a) professor(a). A proposta de uma educação histórico-crítica permaneceu por longo tempo nas propostas pedagógicas e curriculares de vários estados brasileiros, notadamente a Universidade Federal do Paraná, e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Curitiba, no Paraná.

Nesta perspectiva, a LDB n.º 9.394/96, desde 1996, referendou a atuação de um(a) pedagogo(a) unitário(a). A partir desta concepção, propôs-se no curso de Pedagogia, a formação e atuação do(a) pedagogo(a) unitário(a), com maior visibilidade das diversas modalidades e níveis do trabalho educacional, considerando o trabalho do(a) pedagogo(a) junto aos professores, em sua aproximação aos interesses e necessidades dos estudantes da escola básica. Na UFPR, este conceito foi elaborado com base em Giroux (1986) e Gramsci (1985). O trabalho do(a) pedagogo(a), seria realizado a partir de uma visão mais unificada, portanto não fragmentada, como sujeitos e agentes culturais, considerando as posições da educação escolar, como ato político e pedagógico, voltada à formação da cidadania na escola pública democrática, o que representou um avanço importante no período.

Em 2006 foram criadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Segundo Küenzer (2003), as novas diretrizes trouxeram à tona o debate a respeito da finalidade da formação do(a) pedagogo(a), trazendo para o curso de Pedagogia, também a formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta proposta, imprimia-se um novo olhar à formação dos(as) professores(as) e, na proposta dos cursos de nível médio, suprimia-se a modalidade do curso normal como ensino para a formação profissional. Da perspectiva das rápidas mudanças do contexto contemporâneo, o(a) pedagogo(a) passou a assumir atividades e tarefas de organização e gestão educacionais, em razão do avanço científico e tecnológico em todas as áreas da vida humana, como observou Hagemeyer (2006), levando à necessidade de formação, produção e contribuição à difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

Exemplifico com a carga horária do curso de Pedagogia da UFPR, em 2007, quando o curso contava com 3.200 horas para as disciplinas e atividades acadêmicas, das quais 2.800 horas eram destinadas a aulas, seminários, atividades práticas e pesquisas. Eram ofertadas 300 horas de Estágio Supervisionado, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e também a carga horária de 240 horas

de Estágio sobre a atuação do(a) pedagogo(a). Previa-se, ainda, a dedicação de 100 horas para as atividades de aprofundamento e abordagens interdisciplinares em áreas específicas e de interesse dos estudantes.

Afirma Küenzer (2003) que várias entidades participaram do debate referentes às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2005 e 2006, como a ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE, CEDES, entre outras. Estas associações têm defendido historicamente a formação em todas as licenciaturas, inclusive na Pedagogia. Scholochuski (2022) focaliza o destaque conferido pela ANFOPE, para a docência como base da formação do curso de Pedagogia, destacando como uma de suas pautas de luta à docência como base da identidade do educador.

A resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 voltava-se, segundo Küenzer (2003), à proposta de formação de professores de anos iniciais. Para a autora, mesmo considerando que a formação dos professores se faz necessária, esta proposta não poderia significar a perda do avanço na formação e atuação do(a) pedagogo(a) como intelectual pesquisador(a) e organizador(a) do trabalho pedagógico escolar.

Como marco de referência da formação no curso de Pedagogia, é importante considerar as DCNs de 2015¹⁰, que enfatizaram as atribuições específicas referentes ao trabalho de organização da escola básica contemporânea. Nesta perspectiva, a participação do(a) pedagogo(a) refere-se ao processo de mediação que retoma no âmbito educacional escolar, a atuação deste profissional junto à formação dos professores. Este trabalho demanda considerar as questões sociais e culturais presentes nas comunidades em que se inserem as instituições escolares.

Em 2019, foram aprovadas as novas DCNs¹¹ para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a partir da Resolução n.º 02/2019. As atuais DCNs (2019) surgiram causando muitas preocupações com relação à formação de pedagogos(a) e professores(a), privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e

¹⁰ A Resolução n.º 02/2015, de 24 de junho de 2015, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

¹¹ A Resolução n.º 02/2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, homologada em 19 de dezembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

pragmática, que tende a exercer crescente controle da formação e atuação dos professores. A produção da formação e atuação do(a) pedagogo(a) tende a retomar uma formação educacional voltada aos objetivos do mercado, o que demanda constante atenção quanto à análise junto ao coletivo de pedagogos(as) e professores(as) das escolas de ensino fundamental e na universidade.

As concepções e procedimentos funcionalistas e de modelos da racionalidade técnica têm sido retomados nos últimos anos e se fazem presentes nas propostas curriculares em vigência. Esta tendência tem sido observada de forma mais contundente na recente proposta da BNCC¹², já implementada nas redes escolares públicas e particulares. As novas necessidades dos(as) pedagogos(as) levam a considerar os novos interesses do ensino, em função dos estudantes, que se familiarizaram com o uso das tecnologias e seus instrumentos, o que instiga os docentes das várias áreas e níveis de escolaridade, a mudar suas atitudes e estratégias no trabalho curricular.

Para pensar sobre a concepção de formação do(a) pedagogo(a), considerando o grande e variado número de funções delegadas a este profissional, é fundamental analisar o acúmulo de tarefas que lhe tem sido delegada, e considerando uma atuação unitária no âmbito da escola, requerendo a integração da pesquisa em sua formação e atuação profissional (GABARDO e HAGEMEYER, 2014). Além dessa constatação, as mudanças contextuais em todas as áreas da vida humana, segundo Hagemeyer (2006), colocam aos(as) pedagogos(as) uma retomada com relação à natureza histórica do trabalho pedagógico. A amplitude deste trabalho leva a reafirmar a ciência pedagógica como conceituação que possa ancorar sua função e seu lugar no contexto do trabalho pedagógico. Neste sentido, importa considerar seus domínios ao articular a função de educador, organizador e articulador da proposta pedagógica escolar para organizar os processos de formação necessários aos profissionais das escolas.

Na profissão do(a) pedagogo(a), essas incumbências têm sido ampliadas, considerando as novas dimensões de seu trabalho, a ser desenvolvido junto aos profissionais das escolas municipais. Neste trabalho, os processos de mediação entre os conhecimentos e domínios educacionais e curriculares e os profissionais das

¹² BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2017.

escolas, constituem um ponto chave, o qual inclui, também, o desenvolvimento de interações humanas, acolhimento, alteridade, a visão de si e do outro, na reconstrução dos processos da escola democrática.

Ao desenvolver o processo de mediação na atuação do(a) pedagogo(a) formador(a), mesmo no âmbito escolar, é importante considerar o domínio e a versatilidade necessária no trabalho pedagógico da escola básica. Os momentos de percepção sobre o conhecimento das situações que emergem no processo pedagógico escolar, nos níveis, áreas de ensino e situações dos professores e pedagogos(as) que atuam nos tempos e espaços das escolas, requerem o domínio da ciência pedagógica, a ser considerada nos diversos processos de ensino e formação escolar.

3.1 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: DOMÍNIO QUE IDENTIFICA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) PEDAGOGO(A)

O papel da Pedagogia não pode ser apenas o de pensar e teorizar sobre as questões educativas, mas refere-se também a organizar as ações que são capazes de produzir novas condições para o exercício pedagógico, importantes para os interesses e necessidades da sociedade, em cada fase histórico-social.

Nesta perspectiva, torna-se necessário considerar a pedagogia como ciência da educação, que segundo Franco (2003), tem como objetivo de estudo, a práxis educativa. Ao tomar a educação como objeto específico de estudo, Franco (2003) refere-se ao contexto histórico do início do século XX. A pedagogia parte do fenômeno educativo e busca nas diversas ciências os elementos teóricos que possibilitam o alargamento de sua compreensão para assim, explicar o próprio fenômeno educativo.

Nesta perspectiva, afirma Pinto que a Pedagogia,

[...] é uma ciência que orienta e é produzida na prática do educador, consubstancia-se na sua ação, no seu fazer. Nesse sentido, cabem as perguntas: Como o educador age? Por que age assim? Em que se fundamenta seu fazer? Considerando como ponto pacífico o princípio de que a pedagogia não se reduz ao fazer educativo, é necessário, entretanto destacar que, do mesmo modo, ela não se restringe à descrição, explicação e interpretação do real educativo (PINTO, 2006, p. 33).

Pensar, no entanto, uma concepção de formação do(a) pedagogo(a), refere-se a considerar o contexto em que atua, decorrente de transformações sociais,

econômicas, científicas e culturais que vêm interferindo na natureza do trabalho pedagógico, trazendo novas questões, visões, possibilidades e exigências, que colocam aos educadores a necessidade de retomar sua função precípua, no campo da Pedagogia: o ensino, a aprendizagem e a formação humana dos indivíduos (HAGEMeyer, 2006).

Pimenta (1991) considera que a educação é complexa, porque comporta uma multiplicidade de variáveis organizadas em uma intrincada rede de relações, e por esse motivo é importante verificar que a quase totalidade das disciplinas científicas tenha se interessado pelo estudo das dimensões educacionais. Para a autora, a pedagogia como “ciência pedagógica” tem o papel de integrar diferentes enfoques para dar coerência ao estudo do fenômeno educativo. Pimenta, cita Coelho e Silva (1991), autoras que consideram a necessidade de:

Especificar o objeto da educação de forma a não atomizar o fenômeno educativo e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos e moventes da educação, porque são estes precisamente que lhe conferem a especificidade humana (COELHO e SILVA, 1991, p. 36).

Este complexo de conhecimentos funda-se, segundo Pimenta (1991), no entendimento de que a pedagogia abrange o conjunto de ciências que conformam a ciência da educação, mas se destaca delas por assegurar a sua unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências. Deste ponto de vista, os conhecimentos obtidos a partir dessas ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, se convertem em conhecimentos pedagógicos, o que justifica a existência das ciências: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras, na formação do(a) pedagogo(a).

A exclusividade no tratamento científico da educação não é somente da pedagogia, mas sim a possibilidade de considerar a sua responsabilidade pela reflexão problematizadora e aglutinadora dos fenômenos educacionais, para além dos conhecimentos parcializados das demais ciências da educação (PIMENTA, 1991; ESTRELA, 1992).

A Pedagogia, assim, ao se debruçar sobre os processos educacionais, apoia-se nas ciências correlatas da educação, mas não pode perder sua autonomia epistemológica, que não se reduz a uma ou outra ciência ou a um conjunto de ciências (PIMENTA, 1991). O fenômeno educativo, como objeto de estudo científico na

pedagogia, tem a finalidade expressa de dar coerência epistemológica à multiplicidade de ações presentes no campo pedagógico.

Importa, desta forma, ampliar o estudo e o debate histórico sobre a Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançado nos últimos anos, considerando sobretudo a relevância de sua contribuição na construção de uma escola básica que se articule às mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea, considerando as questões da liberdade, justiça social, relações humanas e igualdade de direitos.

A sociedade atual é eminentemente pedagógica, também definida como sociedade do conhecimento. Essa ação pedagógica múltipla, segundo Costa (2010), perpassa toda a sociedade e ultrapassa o âmbito escolar formal, abrangendo as esferas mais amplas da educação, que retomam a relação entre a sociedade contemporânea e a escola, criando novas e necessárias metodologias, atitudes e estratégias para a educação escolar.

Neste sentido, a problemática educativa na sua totalidade e historicidade é, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa, segundo Libâneo (1994). Ela se ocupa com a formação escolar de estudantes, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, tem significados bem mais amplos, mais globalizantes, que precisam ser contemplados na formação e atuação dos(as) pedagogos(as).

Como campo de conhecimentos, que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos estudantes, tem-se em vista o objetivo de prepará-los para as tarefas da vida social e cultural. Segundo Pimenta (1991), uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados os conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade. Cabe à pedagogia assegurar as condições metodológicas e organizacionais para orientar as finalidades pedagógicas, sociais e culturais que possibilitem viabilizar o processo de aquisição dos conhecimentos sobre o ensino.

Sendo assim, a Pedagogia como ciência da educação é construída a cada passo pelos educadores através de sua práxis e importa revelar os elementos que garantem as condições de participação de todos os envolvidos no processo da educação escolar para organizar e conduzir o trabalho educacional. Com base em Marques (1992), no interior do processo de formação e atuação do educador, o

domínio da ciência pedagógica leva-o a entender o processo educacional, para organizá-lo e direcioná-lo. Nesta perspectiva, a partir da ciência pedagógica, explica-se o fenômeno educacional, e as concepções e paradigmas que poderão orientar a seleção do material teórico e instrumental para desenvolver os processos educacionais escolares.

O caráter da profissão do(a) pedagogo(a), neste sentido, retoma a aceção de Giroux (1997), autor que considera esta ação como intencional e planejada no processo de condução da formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios determinados social e culturalmente, de forma compreensiva e crítica, que indicam o tipo de homem que se quer formar, para qual sociedade e com quais propósitos.

Para situar a profissão das pedagogas formadoras que participaram da pesquisa realizada, torna-se importante considerar a seguir, a estruturação do trabalho do(a) pedagogo(a) formador(a) nos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba.

3.2 O(A) PEDAGOGO(A) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: A ATUAÇÃO FORMADORA NOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

A estruturação do trabalho do(a) pedagogo(a), primeiramente, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba iniciou no ano de 1973, pela Lei n.º 5.692/1971, período em que foram criados os serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, que foram progressivamente consolidados no cotidiano escolar.

No ano de 2001, a RME instituiu o plano de carreira do magistério público, através da Lei Municipal n.º 10.190/2001, surgindo o cargo único de Profissional do Magistério, o qual também prevê a área profissional de atuação do(a) pedagogo(a) como suporte Técnico-Pedagógico¹³.

A respeito das funções descritas no plano de carreira, Roballo (2022, p. 351), cita o Decreto n.º 762/2001 que torna público um conjunto de atribuições que evidenciam a amplitude da expectativa profissional do(a) pedagogo(a) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, afirmando que “este deveria atuar junto a toda a

¹³ De acordo com a Lei Municipal n.º 10.190/2001, o Profissional do Magistério pode mudar sua área de atuação para Suporte Técnico-Pedagógico na ocorrência de abertura de vagas e da realização de procedimento seletivo, onde não cabe reversão.

comunidade escolar: alunos(as), professores(as), gestores(as), famílias, comunidade e Secretaria Municipal da Educação (SME)”. Segundo Roballo (2022), este decreto somou-se a uma série de mudanças percebidas no campo educacional no país e na RME, especialmente com relação à mudança da organização do sistema educacional escolar, que passou de séries para ciclos de aprendizagem em 1999, mudança esta prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, segundo a autora, a formação voltada para os(as) pedagogos(as) era escassa, possivelmente devido ao entendimento de que estes profissionais deveriam participar das capacitações oferecidas aos professores, para então orientar o trabalho pedagógico.

Após discussões com um grupo de trabalho de pedagogos(as) que atuavam na RME, surgiu o Decreto n.º 1.313, de 15 de dezembro de 2016, houve modificações na nomenclatura da profissão do(a) pedagogo(a), de Suporte Técnico-Pedagógico para Pedagogo Escolar, o que delineou mudanças nas atribuições e tarefas deste profissional.

Por meio deste decreto, a função do(a) pedagogo(a) consiste não apenas em articular ações pedagógicas, mas coordenar a organização do trabalho pedagógico escolar, acompanhando os processos relativos ao currículo, planejamento e avaliação. O trabalho do(a) pedagogo(a), neste sentido, tem um espaço importante que precisa ser ocupado na coordenação das ações pedagógicas, no fortalecimento da gestão democrática, na formação continuada e na relação com as famílias.

No contexto atual da Rede Municipal de Ensino, o(a) pedagogo(a) de referência realiza nos NREs o acompanhamento das Unidades Educativas (Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais), assessorando e orientando mensalmente em unidades de referência, as equipes gestoras das unidades na implementação das políticas educacionais vigentes. Neste sentido, organiza o trabalho pedagógico, atuando como profissional articulador entre a equipe da secretaria e as unidades educacionais, participando de reuniões e processos de formação propostos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, e aqueles que se mostram necessários em cada unidade escolar.

O trabalho desenvolvido pelo(a) pedagogo(a) nos Núcleos Regionais de Educação, de acordo com a Lei n.º 12.090, de 19 de dezembro de 2006, foi inserido no Sistema Municipal de Ensino – SISMEN e dispõe sobre a sua organização, trazendo em seu contexto os dispositivos legais da Educação Municipal de Curitiba.

Cabe esclarecer que o núcleo é a unidade organizacional da referida Secretaria Municipal da Educação, responsável pela operacionalização e controle das atividades e ações educativas nas unidades escolares.

Para dar aporte ao trabalho do(a) pedagogo(a), a Secretaria Municipal da Educação, passou a trabalhar desde 2012, com o Caderno Pedagógico, o qual fornece Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da RME (CURITIBA, 2012) e serve de apoio e suporte teórico metodológico para orientar e contribuir com o trabalho do(a) pedagogo(a) junto às unidades escolares.

De acordo com este documento, o(a) pedagogo(a) precisa estar inserido em um processo de formação contínua, buscando o seu próprio desenvolvimento profissional, da mesma forma que também se constitui como formador nas unidades escolares. Precisa estar atento às necessidades diferenciadas de formação dos profissionais da escola, as quais se relacionam com a fase em que cada um se encontra, considerando o processo de formação, que já vem sendo elaborado no âmbito da carreira que desenvolvem nas escolas.

O Caderno Pedagógico (CURITIBA, 2012) menciona que as mudanças ocorridas na sociedade e na educação trazem para seu entorno o debate e a busca de novos caminhos para, além de definir a função do(a) pedagogo(a) na escola, encontrar possibilidades criativas de sua atuação. Desta forma, a importância desse(a) profissional no contexto do trabalho escolar requer uma reflexão profunda sobre o universo da realidade escolar e as ações pedagógicas ali vivenciadas.

Sob este ponto de vista, a prática de trabalho do(a) pedagogo(a) precisa estar baseada em uma concepção de educação como um ato político, relacionado intimamente com as mudanças ocorridas na sociedade. A prática do(a) pedagogo(a) está vinculada à teoria que procura desvelar a formação de professores(a) e estudantes em um novo tempo, em que os avanços tecnológicos trazem para o ser humano novos interesses, novos valores e novas leituras da realidade.

O documento menciona Garrido (2009) quando diz que o trabalho do(a) pedagogo(a) é subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver suas atividades. O(a) pedagogo(a), dessa forma, estará favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre sua prática e sobre o contexto escolar em que atua.

Diante disso, a tarefa do(a) pedagogo(a) como mediador(a), articulador(a) e transformador(a) no âmbito da educação escolar é complexa, uma vez que não há fórmulas prontas a serem seguidas para a forma de tratar cada dilema da realidade escolar. Mudar práticas pedagógicas não consiste apenas em um trabalho técnico, mas implica em enfrentamentos, reconhecimento de inseguranças e limites no próprio trabalho.

A partir da gestão educacional de 2017, os(as) pedagogos(as) de núcleos, passaram a ser chamados de pedagogos(as) de referência e a exercer a função de pedagogos unitários, acompanhando as unidades de Educação Infantil – CMEIs e as escolas de Ensino Fundamental – EMs, o que se fazia separadamente em gestões educacionais anteriores.

De acordo com o documento Atribuições das Equipes de Núcleos Regionais de Educação (Curitiba, [entre 2017 e 2020])¹⁴, as atribuições dos(as) pedagogos(as) de referência das unidades educativas consistem em:

- Realizar acompanhamento mensal em suas unidades de referência, visando à formação da equipe gestora;
- Assessorar, acompanhar e orientar a equipe gestora da unidade na implementação das políticas educacionais vigentes para a organização do trabalho pedagógico;
- Participar da elaboração e do desenvolvimento do plano de formação da equipe do NRE;
- Assessorar o(a) pedagogo(a) escolar nos processos de gestão e organização do trabalho pedagógico em consonância com as políticas educacionais vigentes, por meio de estudos e análises;
- Orientar, assessorar e acompanhar a organização do trabalho pedagógico nas unidades;
- Planejar e desenvolver reuniões de estudos visando o fortalecimento e autonomia da equipe gestora;
- Participar das reuniões e processos de formação propostos pela SME;
- Atuar como profissional articulador entre a equipe da SME e a unidade educacional;
- Auxiliar na elaboração, no acompanhamento e efetivação do plano de ação e de formação das unidades;
- Realizar acompanhamentos dos Projetos Políticos Pedagógicos: revisão, atualização, desenvolvimento e efetivação;
- Acompanhar a elaboração dos projetos e desenvolvimento das SEPs nas unidades;
- Orientar e acompanhar as unidades na organização e efetivação do Conselho de Classe dos estudantes do Ensino Fundamental;
- Orientar as equipes gestoras das escolas na organização dos horários, de modo que os 33% de permanência sejam efetivados nos estudos e planejamento priorizando o tempo pedagógico;

¹⁴ O documento Atribuições das Equipes de Núcleos Regionais de Educação, foi construído a partir de 2017, com a contribuição das equipes de articuladoras dos NREs e passou por diferentes versões no decorrer dos quatro anos da gestão educacional.

- Orientar o processo de transição das crianças e estudantes entre as etapas da educação básica;
- Acompanhar o desenvolvimento do apoio pedagógico nas escolas, em parceria com a pedagoga escolar (CURITIBA, [entre 2017 e 2020]).

A partir do Decreto Municipal n.º 88/2019, de 28 de janeiro de 2019, a Secretaria Municipal da Educação menciona as atribuições específicas e as competências de ingresso como escolaridade, formação específica e outros requisitos necessários ao cargo (físicos e psicológicos), da responsabilidade e da supervisão no cargo de Profissional do Magistério.

Este documento define o trabalho do(a) pedagogo(a) de coordenar a organização do trabalho pedagógico junto ao coletivo de profissionais de unidades escolares, no acompanhamento dos processos educativos referentes ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática das escolas municipais (CURITIBA, 2019).

Na figura do(a) pedagogo(a) dos NREs da RME de Curitiba ressalto, nesta proposta de atuação, o movimento que já identifiquei em seu trabalho definido como mediação, o qual se dá principalmente entre os referenciais da educação escolar e a atuação dos(as) pedagogos(as) escolares que se dirige aos(as) professores(as) e profissionais das escolas.

A partir da atuação das pedagogas, pode-se detectar como têm sido absorvidas as propostas pedagógicas e/ou curriculares e suas prescrições pelas pedagogas e professores das escolas, e como têm sido analisadas, socializadas e reconstruídas no contexto escolar. Esta atuação, no entanto, não pode se dar de forma isolada, e torna-se importante desta forma, a participação conjunta dos profissionais da SME, e suas posições com relação às propostas educacionais oficiais.

Desta forma, o envolvimento dos gestores escolares, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, interferem nas formas de trabalho das pedagogas formadoras, e este lugar não pode ser somente de determinação, mas de análise conjunta com o trabalho e participação das profissionais pedagogas formadoras, que contribuem com o processo de escolarização que se desenvolvem nas escolas municipais.

4 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS FORMADORAS: INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA

Percorrer a escola e seus profissionais como espaço em que circulam diferentes discursos e processos nos quais os sujeitos são vistos na sua individualidade me leva a compreender que a linguagem não fala apenas a respeito dos acontecimentos, mas é responsável pela sua construção, do mesmo modo como produz identidades e maneiras de ser dos sujeitos.

Neste sentido, a identidade, segundo Silva (2000a), tem a ver com as atribuições do mundo social e cultural e com a disputa em torno dessas atribuições. O autor cita:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000a, p. 96 e 97).

Desta forma, a questão da identidade na educação escolar é, ao mesmo tempo, um problema social, cultural, pedagógico e curricular. Para o(a) pedagogo(a), que atua em várias e diferentes unidades escolares, o problema pedagógico e curricular é uma constante, considerando que atua no espaço escolar que provém de uma sociedade atravessada pela diferença. Para Silva (2000a), crianças e jovens interagem com ‘o outro’ a partir da expressão dessas diferenças em várias situações, no próprio espaço da escola.

A questão da identidade é atualmente discutida em diferentes campos teóricos, principalmente na área da educação. Costa (2000, p. 3) define os processos nos quais “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos”. A identidade, assim, é compreendida a partir da disposição do sujeito, construída pela cultura e pelos discursos que fazem mediação entre as formas como o docente se percebe, também permeada e

interpelada pelas representações que exerce sobre seu papel na educação e em diferentes processos e artefatos culturais.

Segundo Stuart Hall (1997, p. 26), a identidade surge “não de um centro interior, de um eu verdadeiro e único, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura”. Entende-se a identidade, sob esta perspectiva, a partir da ideia de posição do sujeito, que é construída na e pela cultura, em discursos e processos de subjetivação que perpassam as formas como o profissional consegue se ver como um ator social.

No âmbito de uma breve contextualização, trago a distinção de Stuart Hall (2006), entre conceitos de identidade, caracterizada a partir de fases históricas distintas. O autor referiu-se, primeiramente, ao sujeito do Iluminismo, centrado e unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação, cujo centro consistia de uma identidade pessoal, como ser autônomo, ou “eu” verdadeiro, definido por uma visão cartesiana. A segunda concepção a que o autor se referiu diz respeito ao sujeito sociológico, que é fruto de uma relação complexa do indivíduo no mundo moderno, o qual, ao interagir socialmente com os outros sujeitos e os mundos culturais, modifica-se.

O terceiro conceito referido por Hall (2006) situa-se no período entre meados do século XX e século XXI, no qual as formas e processos culturais presentes na sociedade, fragmentam as identidades dos sujeitos e se distanciam da visão de uma identidade essencial. Neste sentido, passa a ser uma celebração móvel, porque é decorrente de processos descontínuos, formados e transformados em relação aos sistemas culturais, e em constante mutação. Tais identidades sempre se diferenciam de um “eu coerente” e coexistem de forma contraditória. Nessa terceira concepção o autor se refere ao sujeito como pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Importa, assim, considerar nesta terceira concepção o período de transição histórica entre a modernidade e a pós-modernidade que, segundo Giroux (1993), tem afetado o significado e a dinâmica das profissões e suas identidades profissionais para atuar na escola contemporânea. A contestação vigente no período da pós-modernidade levanta questões relacionadas às novas necessidades da educação e da instituição escolar, em função das novas configurações sociais e culturais que permeiam os estudantes da escola básica. Considera Hagemeyer (2010), neste caso,

a rápida evolução científica, tecnológica e as mudanças do trabalho produtivo, em todas as áreas da vida humana no mundo atual.

A teoria e a prática educacional, no entanto, estão ligadas à linguagem e pressupostos da modernidade. Ao questionar os princípios básicos da modernidade, não se trata apenas de redefinir o significado da escolarização, mas de colocar em questão a própria base da história, da crítica cultural e das manifestações e expressões da vida pública. Este questionamento requer o conhecimento das suas propostas “para redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural” (GIROUX, 1993, p. 53).

Silva (2000a) analisa a globalização da sociedade como produtora de diferentes resultados, em termos da produção de identidades. Neste sentido, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local, e pode também levar a uma resistência que fortalece ou reafirma algumas identidades nacionais e locais, levando ao surgimento de novas posições identitárias.

Caracterizar o mundo contemporâneo, considerando os deslocamentos realizados por pedagogos(as), junto aos(as) pedagogos(as) escolares e professores(as), requisita considerar as contingências do tempo presente no qual desenvolvemos a presente pesquisa. O tempo-espço da pandemia do Covid-19 teve significativa interferência no trabalho profissional docente e de pedagogos(as) nas escolas e nas universidades, influenciando no andamento e na metodologia da presente pesquisa.

A pandemia, de acordo com Barbosa e Moreira da Cunha (2020), desnudou a sociedade a diversos problemas sociais, como desigualdade de renda, social e de gênero, violência e precariedade dos postos de trabalho, que, historicamente, exerceram impactos na vida de milhares de pessoas. No período de isolamento social em que as escolas de educação básica, universidades e centros de ensino foram fechados, pôde-se observar como o direito de estudar aconteceu de maneira desigual dentro da sociedade, o que agravou o abismo educacional existente no país, com relação ao acesso da população aos meios de comunicação, na escola e na sociedade.

Neste sentido, enfatizo que é preciso avançar em relação à formação das pedagogas formadoras de núcleos, pedagogos(as) escolares e professores(as),

investindo em conhecimentos tecnológicos que superem as tradicionais instruções didáticas, para uma prática adequada e significativa para os estudantes da escola básica. Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que a tecnologia por si só, não muda as práticas pedagógicas, sendo necessário alterar a forma de pensamento sobre a educação e o ensino, o que significa a busca de um novo paradigma para o ensino nesta perspectiva.

Na acepção de Silva (2000a), cabe considerar que o(a) pedagogo(a) formador(a) é sujeito e agente cultural em meio à complexidade de sua profissão, o que levou a iniciar nossas análises sobre sua identidade pessoal e profissional, a partir do contexto histórico, social e cultural no qual atua, o que inclui o tempo de pandemia e pós-pandemia, que possibilitou outros e novos olhares para as necessidades de sua formação e desenvolvimento profissional.

4.1 A NOÇÃO DE IDENTIDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL ATUAL

Na proposta desta pesquisa, o conceito central de identidade se refere à sua produção e constituição a partir do contexto histórico, político, social, cultural e econômico, que se manifesta no âmbito de atuação das pedagogas formadoras em cada unidade escolar, o que implicou em situar as visões e acepções de autores que considerassem esta perspectiva, ao buscar definir este conceito.

Dubar (1991), citado por Marcelo Garcia (2010), relata que uma identidade profissional constitui uma construção social mais ou menos estável, de acordo com o período em que surge, tanto do legado histórico como de uma transação. Trata-se, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre partícipes de um mesmo sistema de ação e, por outro, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia.

Como aproximação à profissão do(a) pedagogo(a), considero as definições de Nóvoa (1992) sobre identidade profissional, a qual desenvolveu analisando a carreira docente e, neste caso, de profissionais que exercem a função de pedagogas formadoras. O autor destaca que a identidade, nesta perspectiva, torna-se um espaço

de construção de maneiras de ser e estar na profissão, que se constitui a partir das trajetórias dos profissionais.

A ideia de identidade proposta por Nóvoa (1992), portanto, confirma as acepções de Silva (2000a) e Costa (2000), que se referem a processos que compreendem as dimensões pessoal, social e profissional, e que mantêm uma relação de reciprocidade e permanente interação neste contexto, no qual constroem a sua identidade profissional.

4.2 O CONCEITO DE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

A profissionalização e formação do(a) pedagogo(a), de acordo com Brzezinski (2011), no contexto em que atuam (educacional, político e cultural), como processos que vão se configurando a partir de uma identidade múltipla e complexa, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e as funções da organização e gestão escolar.

Sobre as compreensões necessárias às interferências destes processos no campo profissional, Nóvoa (1992) entende que a construção da identidade não se restringe apenas ao âmbito da formação acadêmica, mas se constitui ao longo da prática profissional, levando em consideração as relações interpessoais, as questões culturais, econômicas e sociais e os contextos em que os profissionais estão inseridos. A respeito do processo identitário, sustenta Nóvoa que:

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

A produção de temas sobre a identidade docente tem sido profícua e alguns autores, nestes estudos, auxiliaram, pela proximidade dos objetivos e atuação profissional conjunta, as reflexões necessárias à identidade profissional do(a) pedagogo(a).

As dimensões consideradas por Nóvoa (1992), ao tratar da formação dos professores e suas identidades, estão também próximas dos processos vividos

pelos(as) pedagogos(as) formadores(as), e que como se constatou, compreendem as dimensões pessoal, social e profissional. Esta relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social, está intrinsecamente articulada às suas inserções na produção da cultura escolar e das escolas nas quais atuam. Assim, as experiências, os saberes e os conhecimentos que incorporam e constroem ao longo de sua trajetória, surgem a partir das relações com os profissionais das escolas, que são traduzidos nas narrativas das pedagogas formadoras, como processos de sua formação pessoal e profissional.

Sendo assim, a identidade profissional é determinada como a forma como os profissionais se definem a 'si mesmos' e aos 'outros'. De acordo com Marcelo Garcia (2009a), é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, e o conhecimento sobre as matérias que ensinam. A forma como ensinam, as experiências passadas, e a própria vulnerabilidade profissional fazem parte da construção da identidade profissional.

O autor, nesta perspectiva, define o conceito de identidade profissional como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 112).

Pimenta (1997) menciona, ainda, que a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas um processo de constituição do sujeito historicamente situado. Desta forma, uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais neste exercício profissional, que requer também a revisão de sua história e tradições.

Assim, a profissão de pedagogo(a) emerge em um dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme as necessidades apresentadas pela escola pública da RME, e se constrói com base nos significados profissionais, sociais e culturais que lhe são dados.

Concordo com Nóvoa (1995), quando afirma que o percurso formativo tem um papel importante na formação profissional. Através dos conhecimentos obtidos ao

longo do curso, o sujeito vai construindo seu arcabouço teórico, aliado às práticas, buscando a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber fazer docente, num processo contínuo para a construção da sua identidade profissional. Neste sentido, a formação não se faz antes da mudança, mas faz-se durante este processo, e produz-se nesse esforço de criação, inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995).

4.3 A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA CULTURAL NA FRONTEIRA ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

Na atualidade, pensar sobre a identidade dos profissionais da educação escolar é, simultaneamente pensar na ciência e principalmente, na cultura. Compreendo que, a cultura da escola abarca todo o cotidiano da organização do ensino, produzindo o entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles as dimensões do contexto histórico, social e cultural, o que significa considerar as subjetividades que dele fazem parte.

Forquin (1993, p. 12) define a cultura como um “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Segundo Moreira e Candau (2003), a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e se manifesta nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo, pois não há indivíduo que não possua cultura¹⁵, pelo contrário, cada um é criador e propagador de cultura.

Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que são estes fenômenos, intrinsecamente ligados, que juntos se tornam elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores. Quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional. Moreira e Candau (2003, p. 160) mencionam que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”.

A Pedagogia, de acordo com Larrosa (1994), tem sido uma das tecnologias mais produtivas na regulação de sujeitos, e é entendida como uma prática cultural cujos objetivos voltam-se para a modificação dos modos de ser sujeito, o que faz com

¹⁵ Moreira e Candau (2003) afirmam que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar.

que não possa ser considerada como um espaço neutro ou de simples mediação. Pelo contrário, ela é vista como um espaço de construção e atua produzindo formas de experiências 'de si' nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

Larrosa (1994) ainda argumenta que as instâncias pedagógicas que fazem com que os sujeitos incidam sobre si mesmos, atuam como dispositivos pedagógicos. Um dispositivo pedagógico que consiste em transformar as experiências vivenciadas em aprendizagem, onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Pode-se dizer que a imbricação das mudanças culturais contemporâneas passa a ser intensificadas em todas as áreas da vida humana, processando-se de forma intensa com relação à evolução tecnológica, o que leva a buscar cada vez mais compreensões quanto às suas implicações para os processos da escolarização. Neste sentido, os diversificados espaços e artefatos culturais, segundo Costa e Andrade (2015), estão hoje implicados tanto nas formas como as pessoas pensam e agem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, como também incidem sobre as escolhas que fazem e a maneira como organizam suas vidas. Sendo assim, nas complexas sociedades do mundo globalizado, as pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros artefatos que atravessam a vida contemporânea (COSTA e ANDRADE, 2015).

O entendimento a respeito das pedagogias culturais, difundido por Giroux (2008) e por Steinberg e Kincheloe (2004), tem sido compartilhado pelos pesquisadores a partir dos Estudos Culturais, os quais consideram as questões raciais, de gênero, da mídia, entre outros.

Os Estudos Culturais como campo de teorização e investigação tiveram origem, segundo Silva (2000a), na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Universidade de Birmingham, na Inglaterra em 1964. Desenvolveu-se como reação às tendências elitistas de concepção da cultura, características da tradição de crítica literária tal como representada pelo crítico F. R. Leavis. A orientação teórica do Centro sofreu várias modificações ao longo dos anos. Em sua primeira década de existência, esta orientação era predominantemente marxista, influenciada, sobretudo, por Althusser e Gramsci.

Com base nos estudos de Raymond Williams (1969), autor que fez suas teorizações sobre a análise e interpretação do que definiu como a “cultura em expansão”, analisou as profundas transformações pelas quais a humanidade vinha passando, a partir das estruturas dominantes do capitalismo e dos indícios de formas culturais novas, complexas e de difícil compreensão, o que o desafiou a compreender e explicar os processos culturais destes novos tempos.

Autores como Hall (2006), Lévi (1996), Harvey (1993), Huyssen (1992), Giroux (2003), entre outros, vieram na esteira destas mudanças de conceitos e paradigmas que, segundo Costa (2010), referiam-se a uma mudança de sensibilidade, por um lado, e por outro apresentava uma análise sobre a regulação das formas tomadas pelas mudanças propostas pelo capitalismo em todas as suas formas, interferindo na cultura dos povos ocidentais e seus grupos sociais. Estes conceitos começaram a ser usados como ferramenta teórica do campo da educação.

Permaneceu como fundamental, ao longo destas modificações, uma concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política. A ideia de Estudos Culturais ampliou-se significativamente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social.

No Brasil, o termo Pedagogias Culturais é utilizado a partir da década de 1990, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a criação de uma linha de pesquisa sobre Estudos Culturais em Educação. Para Costa e Andrade (2015), as pedagogias culturais são ferramentas importantes para que pesquisadores articulem cultura, educação e comunicação em estudos que visam problematizar a “fabricação” de sujeitos do tempo presente. Na definição de Pedagogia Cultural de Silva (2000b), refere-se,

Na nomenclatura de analistas como Shirley Steinberg e Henry Giroux, inspirada nos Estudos Culturais, qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc. (SILVA, 2000b, p. 89).

Ainda, para o autor, a Pedagogia é considerada como cultura e a cultura como pedagogia, uma vez que o conceito de cultura permite equiparar a educação a outras instâncias culturais. Assim como a educação, as outras instâncias culturais também

são pedagógicas, também possuem uma pedagogia, portanto ensinam alguma coisa (SILVA, 2015).

As Pedagogias na perspectiva cultural enquanto processos sociais que ensinam, são compreendidas por Silva (2015) como espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados. O conceito de Pedagogia Cultural procura ampliar a noção de educação para além da escola e supõe que a educação aconteça em diferentes áreas sociais, como bibliotecas, cinemas, jornais, televisão, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, entre outros. A educação em outras instâncias culturais também tem uma pedagogia que transmite, ensina conhecimentos, valores e habilidades.

Para Giroux e McLaren (1995, p. 144), existe pedagogia “em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Nesta perspectiva, o campo dos Estudos Culturais em educação, de acordo com Costa e Andrade (2015), é definido como um espaço intelectual dedicado a examinar novos lugares de produção de sujeitos, sendo o controvertido conceito de pedagogias culturais uma das ferramentas teóricas de grande utilidade. Complementam as autoras:

Com isso, novas e instigantes discussões sobre esta hibridação entre Educação e Comunicação começaram a ser produzidas, uma vez que os artefatos da cultura contemporânea provavelmente mais implicados na formação de sujeitos são midiáticos, como textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, fílmicos, assim como aqueles das assim chamadas novas mídias, conectadas a world web wide (COSTA e ANDRADE, 2015, p. 845).

As respectivas autoras compreendem que diferentes artefatos da cultura são produtivos na formação dos sujeitos, e têm nas discussões e análises das pedagogias culturais uma visão teórica e prática pertinente.

Costa (2010) cita Giroux (2003), autor que em suas pesquisas vem tentando mostrar as pedagogias em operação nos variados territórios da cultura, e pode-se dizer que há uma ressignificação do campo pedagógico considerando questões como identidade, diferença, discurso e representação que são convertidos em um foco preferencial de formação pedagógica.

A questão referente às identidades sociais e culturais, permeadas pela discussão das subjetividades e identidades culturais dos profissionais da escola, foi tratada por Costa (2010) e Giroux (2003). Segundo Costa (2010), no sentido de

desestabilizar hierarquias entre as culturas e grupos humanos, o trabalho da formação de subjetividades incumbe a escola atual da inclusão das inúmeras histórias de negros, crianças, povos originários e mulheres. No trabalho curricular, cabe um distanciar-se de uma abordagem global homogeneizadora, aguçando a sensibilidade para o diverso, o diferente, o particular, segundo a autora.

Hagemeyer (2006) refere-se à fronteira entre a escola e a sociedade mais ampla, que se expressa entre os representantes dos vários grupos sociais e suas culturas. A autora cita Giroux (1999), que considera uma perspectiva multicêntrica, a ser integrada a um movimento curricular no qual educadores e estudantes passam a se reconhecer a partir de suas identidades por vezes justapostas e nestas relações, possam construir suas próprias identidades.

Para Giroux (2003), a busca de um trabalho plurifacetado, que possa contemplar a diversidade cultural da sociedade brasileira, diz respeito a uma nova visão a ser considerada nos cursos de formação dos profissionais da educação, de visão curricular conteudista. Costa (2014) faz um alerta, e refere-se à observação do autor com relação às teorias conservadoras, na qual a formação em pedagogia, torna-se uma prática de transmissão de conhecimentos. Neste caso, estaria esta ciência, exclusivamente vinculada aos conteúdos das disciplinas escolares e, portanto, aos padrões e ordens discursivas dominantes.

4.4 A CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA: INFLUÊNCIAS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO(A) PEDAGOGO(A)

A análise dos processos culturais escolares na literatura educacional é ainda recente no campo da pesquisa sobre a formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a). Autores como Forquin (1993) contribuem com as compreensões sobre a cultura, como aspecto fundamental da educação e seu conteúdo substancial, sua fonte e justificação última. O autor se refere à educação como processo que realiza a sua produção, como memória viva, reativação incessante e necessária de continuidade humana, através de seus profissionais que mantêm viva uma tradição educacional, a partir do trabalho paciente e sempre recomeçado dos professores e diríamos, dos(as) pedagogos(as) e professores(as).

Segundo Pérez Gómez (2001), o conceito de cultura, apesar de ser explicado como referente aos processos de interações e produções humanas, não pode ser entendido, sem que sejam identificadas as estreitas relações que sustentam o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interatua e se articula.

Para Junqueira Marin (2019), um dos primeiros teóricos a utilizar o termo cultura escolar, foi Dominique Julia (2001), o qual apresentou o conceito de cultura como um processo que passa pela imposição de condutas, concepções e práticas que explicitou como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. [...] Tais comportamentos e procedimentos mantidos ao longo do tempo também são conceituados por Viñao Frago (2000), como aspectos da cultura escolar, que também denominou como “gramática da escola”, modos sedimentados que são utilizados e, portanto, transmitidos de geração em geração (JULIA, 2001, p. 10).

Este autor analisou de forma crítica os saberes sistematizados e vinculados à escola como instituição que forma os estudantes, considerando os objetivos históricos e os modos como a sociedade impõe conteúdos e regras que definem o que deve ser ensinado.

Os termos “cultura escolar” e “cultura da escola”, segundo Forquin (1993), se diferenciam, sendo que a cultura da escola se relaciona ao seu universo interno, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, assim como modos de regulação e transgressão instituídos. A cultura escolar nesta perspectiva, se refere ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados e socialmente valorizados, que são transmitidos na esfera escolar.

O autor Viñao Frago (1995) considera a cultura escolar como processo que interfere nos modos de pensar, agir e atuar nas situações e produções de conhecimentos, saberes e atitudes, que abrangem todos os processos que se referem ao modo como a escola engendra o seu cotidiano, o que o autor define como hábito.

Considerar as trajetórias profissionais a partir das acepções de Viñao Frago (1995) me levou a analisar a forma de atuação das pedagogas formadoras nas escolas municipais, considerando as significações de sua inserção nos processos culturais produzidos em cada contexto escolar. Os aspectos presentes no cenário escolar, a estrutura física, os mobiliários e sua organização, as ideias, os rituais

pedagógicos, os discursos, as decisões e teorias que norteiam as ações, demandam análises sobre a percepção dos motivos que condicionam as formas de organização presentes no trabalho pedagógico escolar.

Segundo Viñao Frago (2000b), a escola como espaço de produção cultural diz respeito ao alcance das vivências de seus tempos e espaços a serem observados, não como ordem impecável ou como pontos de vista fixos, mas um espaço que precisa considerar o aleatório e o móvel, que constitua, antes de tudo, mais possibilidades do que limites.

Com relação a estes processos, Viñao Frago (2007) evidenciou as dificuldades em dialogar com as instâncias superiores no que se refere ao trato das reformas estruturais curriculares, o que demandou a adequação de uma matriz sistematizada, na qual os procedimentos referentes ao ensino e ao conhecimento escolar, tornam a escola um tipo de instituição social.

As possibilidades de observação do espaço escolar auxiliam o estabelecimento de relações com a leitura e a caracterização do habitus escolar, que procurei analisar a partir da concepção de Bourdieu (2013), e que abordei, constatando o conceito de autonomia relativa dos(as) profissionais pedagogos(as) no campo escolar. Bourdieu (2013) considerou o habitus como um sistema coletivo de esquemas, estruturas e ações que são comuns aos integrantes de um grupo, e nem sempre conscientes. No campo escolar, os profissionais são possuidores de um habitus que pode ser compreendido como a maneira sob a qual os grupos de profissionais engendram suas formas de agir, sob a forma de disposições duráveis.

Neste sentido, de acordo com Bourdieu (2009), o habitus é produto da história e se relaciona às experiências vividas pelos agentes no mundo social no qual estão inseridos e se depositam nos organismos na forma de esquemas de percepção, pensamento e ação. O habitus está diretamente relacionado com as posturas, atitudes e ações que os agentes adotam de forma até inconsciente, levando-os a comportar-se de determinadas maneiras e em determinadas circunstâncias da instituição escolar, podendo tomar formas em sua profissão.

Hagemeyer (2006) observa que as Diretrizes Curriculares Nacionais têm sido deflagradas tendendo a desconsiderar as experiências dos(as) pedagogos(as) escolares, formadores, gestores e professores no âmbito escolar. Esta forma de implementação de novas propostas ou projetos para os níveis do ensino escolar

representa um entrave para que os profissionais constatem a necessidade de novos princípios, concepções e formas de agir, pelo seu constante contato com os processos culturais escolares, o que os leva a compreender as possibilidades e necessidades dos processos pedagógicos e formativos presentes no cotidiano escolar. Aos(as) pedagogos(as) formadores(as) é importante propiciar os espaços de discussão e análise sobre as concepções e pretensões das propostas ou prescrições dos órgãos oficiais enviadas às escolas, para que não apenas sejam reproduzidas ou executadas, sem a análise e interlocução que suas atividades requisitam no âmbito escolar.

Voltar-se à pesquisa sobre os processos engendrados no âmbito escolar e que se manifestam como processos culturais, leva a percepções que são evidenciadas pelas pedagogas, como agentes envolvidas nas ações e mediações da educação escolar. A análise da metodologia e formas de agir observadas, possibilitou identificar as formas de atuação, concepções, posições e atitudes que as pedagogas formadoras apresentaram em suas narrativas e relatos sobre suas experiências nas escolas em que atuam.

Desta forma, importa considerar a influência da cultura escolar e da escola na atuação profissional das pedagogas, considerando que as concepções, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem, interações entre profissionais e estudantes e suas comunidades estão integradas aos significados e sentidos de suas formas de atuação.

Retomando as concepções de Julia (1995), os processos são permeados por propostas oficiais curriculares, o que requer que os profissionais possam analisá-las em suas intenções, concepções e seleção de práticas curriculares. Esta possibilidade tende a colocar em questão as reformas educacionais de ensino sugeridas para as escolas, em seus níveis de ensino. Esta possibilidade de análise, ao ser desenvolvida por pedagogos(as) formadores(as), diz respeito ao desvelamento de suas concepções e reais objetivos, considerando as necessidades pedagógicas e culturais de cada escola, e levando a equacionar os processos formativos, de pesquisa e formas de mediação necessários à atuação dos seus profissionais.

4.5 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS FORMADORAS JUNTO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA MUNICIPAL

Considerando as pedagogas formadoras ou de referência como profissionais responsáveis pela articulação e promoção da formação do(a) pedagogo(a) escolar e, por conseguinte, dos professores das escolas, faz-se necessário que este profissional considere as necessidades formativas de cada docente e também os seus saberes, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. A questão da formação docente, aparece nos documentos oficiais da SME (CURITIBA, 2012) como sendo uma função na qual a atuação e competência do(a) pedagogo(a), influencia e interfere.

As mudanças que ocorrem nos processos de ensino e formação humana promovidas por professores da escola básica atual, segundo Belloni (2001) e Hagemeyer (2006), referem-se à autonomia dos(as) pedagogos(as) e professores(as), e ao estímulo à expressão de ideias próprias, à socialização e ao compartilhamento de experiências que levem em conta as necessidades e novos interesses de crianças e jovens da escola básica atual.

Marcelo Garcia (1999) considera que a formação não pode ser vista como um evento isolado e dissociado da esfera pessoal e social do sujeito ou resultante apenas de movimentos solitários. Segundo Debesse (1982), citado por Marcelo Garcia (1999), é decorrente de movimentos de autoformação, heteroformação e de interformação, como movimentos a serem retomados e considerados no processo formativo do(a) pedagogo(a), os quais acontecem durante toda a trajetória profissional do sujeito educador. Representam um dos elementos básicos através dos quais a didática colabora e intervém para a melhoria da qualidade pedagógica que, por conseguinte, resultará em melhoria da qualidade de ensino escolar.

Debesse (1982) faz uma distinção entre os termos autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação, a heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação, define-se como a ação educativa que ocorre entre os futuros

professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica.

Quanto mais as sociedades se modernizam e se complexificam, a demanda por profissionais da educação que necessitam de formação, tanto do campo específico, quanto das abordagens sobre como ensinar e quais as relações que se estabelecem no processo entre o ensinar e o aprender, têm se ampliado de forma significativa.

Na sociedade altamente tecnológica na qual vivemos, é importante que se compreenda que uma das funções da escola pública passa a ser a de possibilitar aos estudantes o acesso aos recursos tecnológicos digitais, considerando seus significados. Neste caso, os processos de formação do(a) pedagogo(a) e dos(as) professores(as), se estendem à alfabetização tecnológica, a ser considerada em sua configuração, conteúdo e forma.

De acordo com Sampaio e Leite (2013), a alfabetização tecnológica envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do profissional em lidar com as diversas tecnologias, interpretando as linguagens e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Com relação à formação continuada, são diversas e de várias ordens, as questões destinadas aos(às) pedagogos(as) e professores(as) do estado do Paraná, para as quais as pedagogas formadoras precisam desenvolver sua formação e desenvolvimento profissional. Esta formação tem sido ofertada, mas de forma regionalizada, sendo que segundo os(as) pedagogos(as), nem sempre corresponde às necessidades de domínios, conhecimentos e interlocução necessários a estes profissionais. Estes períodos de formação acabam carecendo de momentos de discussão, reflexão intelectual próprios da profissão e necessários ao seu desenvolvimento profissional como pedagogo(a) formador(a).

Acerca do processo de socialização profissional, Freitas (2002) menciona que se constitui na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Este processo não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de

pertencimento, e nem o agente socializado é objeto indiferente dos agentes e condições socializadoras. Para sua compreensão, é necessário levar em conta, tanto a história individual desde que ingressa na escola, com suas expectativas e projetos, o que leva a considerar as características do grupo profissional ao qual irá pertencer.

4.6 AS TRANSIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NAS ESCOLAS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A)

Na função do(a) pedagogo(a), a construção do currículo escolar torna-se um trabalho central, uma vez que se refere às opções conceituais e teórico metodológicas, que estabelecem os princípios do ensino na escola básica de anos iniciais, nas quais os(as) pedagogos(as) exercem sua função.

O currículo escolar e suas metodologias e concepções de construção estão em grande medida o trabalho do(a) pedagogo(a) formador(a) junto ao(a) pedagogo(a) escolar e professores(as) de cada unidade escolar municipal. As narrativas (auto)biográficas de pedagogas formadoras, suas memórias e relatos sobre o trabalho curricular cotidiano, mostraram as trocas entre si e com 'outros' profissionais (seus pares), revelando iniciativas, busca de domínios e conhecimentos para formas de atuação e construção individual e coletiva da proposta curricular no âmbito de cada escola.

Como foi possível observar neste estudo, tornou-se necessário considerar o contexto social e cultural mais próximo, em articulação às culturas escolares e culturas das escolas, produzidas por seus profissionais, estudantes e comunidades.

As formas curriculares apresentam, a cada período histórico, formas de seleção de conteúdos, metodologias de trabalho, valorização da avaliação do professor ao longo do tempo, e referem-se às decisões sobre a adoção de concepções e posições dos(as) pedagogos(as) e professores(as), considerando as propostas oficiais e decisões referentes a cada sistema educacional em vigência.

Após a educação tradicional, permaneceu na escola brasileira por longo tempo a noção de experiência que constituiu uma das vertentes surgidas a partir das orientações e influências de Dewey, desde 1908. Na perspectiva do autor, a organização de experiências consistia na forma de conhecer e adquirir conhecimento, como preparo dos estudantes para a vida. Esse preparo era considerado, pelo autor,

no contexto de uma sociedade que se industrializava e que deveria tornar-se democrática e harmônica, na qual não eram consideradas as contradições sociais.

No Brasil, essas concepções foram propagadas por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, que elaborou com os intelectuais da educação naquele período, os princípios da Escola Nova (TEIXEIRA, 1985), a qual surgia como rejeição à escola tradicional jesuítica, cujas concepções e metodologias estiveram presentes durante 400 anos no país. A educação tradicional, bem como a noção de experiência como método de ensino e forma de apropriação de conhecimentos curriculares, ainda permeia as visões de autores, bem como o trabalho curricular e pedagógico.

A partir de 1960, as teorizações da ciência psicológica, surgidas no final do século XIX, exerceram forte influência na formação, pensamento e atuação de pedagogos(as), no trato curricular das instâncias educacionais. As primeiras teorizações curriculares surgiram com Bobbit (1971), autor que formava a ideia de eficiência e racionalidade técnica no currículo e no ensino escolar, visando à formação escolar voltada à produção fabril, como uma decorrência da industrialização nos Estados Unidos.

Essas teorizações foram introduzidas na educação brasileira por Ralph Tyler (1974), que propunha um currículo no qual tinham prioridade os objetivos instrucionais, experiências e a avaliação das áreas de ensino. Tyler (1974) conferia aos(as) pedagogos(as) e coordenadores de áreas de ensino, o título de especialistas da educação escolar, que seriam os responsáveis pela análise, organização e elaboração do currículo nas escolas. Essas, que eram também metodologias adotadas nas escolas normais, influenciaram posteriormente disciplinas do curso de Pedagogia, e desde 1960, esta forma de organização curricular, influenciou planejamentos, métodos e práticas dos professores na escola básica brasileira.

Na década de 1980, ao final de vinte anos de ditadura no Brasil, a proposta de uma escola contra hegemônica às visões dominantes do capitalismo, buscou direcionamentos para um currículo crítico e desvelador, para o ensino e formação escolar. Giroux (1986) enfatizou, nessa perspectiva, as visões ontológicas a partir das teorizações de Gramsci (1985) e de cunho revisionista dos intelectuais da Escola de Frankfurt. Buscou em suas acepções desvelar os mecanismos de controle ideológico que permeavam a consciência e as práticas sociais e culturais, com influências no conhecimento curricular veiculado na escola formal.

Como influência dessas visões sobre o currículo, na universidade Federal do Paraná, abriu-se a discussão sobre a formação do(a) pedagogo(a) que tivesse como questão central uma visão crítica e política, não fragmentada quanto à sua atuação profissional na busca da superação da proposta de habilitações (administração, orientação e supervisão pedagógica), vigentes no curso de Pedagogia a partir da proposta da Lei n.º 5692/70.

Nesta perspectiva, evidenciei a necessidade de identificar os processos hegemônicos, de opressão e exclusão da sociedade de classes, e sua transposição para as relações, e uso de materiais como livros, atividades e formas de avaliação no âmbito escolar. Giroux (1986), propôs concepções críticas, radicais e de resistência, à atuação dos educadores, e professores, e a busca de possibilidades de uma educação emancipatória. Estas concepções curriculares defendiam no currículo básico escolar uma proposta de apropriação de conhecimento desveladora e política sobre os conhecimentos das áreas de ensino. Nesta proposta estava implícita a resistência aos processos de exclusão e a busca da democratização da escola a todos.

Requisitava-se aos(as) pedagogos(as) e professores(as) o que se definiu como competência técnica, a qual distanciava-se da ideia de racionalidade técnica. Desta forma, visava-se o domínio dos conteúdos científicos como instrumento de conscientização sobre os processos dominantes e da sociedade de classes. Essas proposições influenciaram os currículos dos cursos de formação do(a) pedagogo(a) no Ensino Superior e na elaboração das propostas curriculares de vários estados brasileiros nas décadas de 1980 e 1990.

Na Universidade Federal do Paraná – UFPR, como em outros estados brasileiros, em 1996, esta proposta curricular apresentou mudanças fundamentais, apresentando inicialmente o trabalho como princípio educativo, propondo ao(a) pedagogo(a) em sua formação inicial, o domínio das questões políticas e pedagógicas na escola básica.

Naquele momento, a busca de evitar uma atuação fragmentada a partir do curso de Pedagogia, para uma atuação mais unificada no âmbito escolar principalmente, considerou a atuação profissional do(a) pedagogo(a), a partir da concepção do que se definiu como pedagogo(a) unitário(a). Esta concepção tinha em

seu fundamento a proposta de Giroux (1986) com base na teoria educacional de Gramsci (1974).

Na transposição desta proposta para a função do(a) pedagogo(a), este atuaria na educação escolar, a partir do domínio do estudo sobre os fenômenos pedagógicos, de forma aglutinadora, a partir da organização do trabalho pedagógico escolar, e de propostas político pedagógicas e curriculares nas escolas. Estas visões permearam os objetivos e metodologias das áreas de ensino do currículo escolar municipal e estão presentes nas propostas de formação de licenciaturas notadamente do curso de Pedagogia.

A transição das práticas do(a) pedagogo(a) e dos(as) professores(as), calcadas em metodologias da racionalidade técnica, funcionalistas e psicológicas, para um currículo voltado à proposta do(a) pedagogo(a) unitário(a), foi instaurada nas redes de ensino públicas, a exemplo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da reelaboração da Proposta do Currículo Básico de 1990, e consolidadas posteriormente nas escolas municipais e estaduais.

A partir de 1990, os autores da área curricular e da pesquisa sobre a formação de professores, constatavam o esgotamento das concepções presentes nas propostas de órgãos oficiais, pautadas pela racionalidade técnica e sobretudo nos cursos de formação docente nas áreas das disciplinas curriculares e em Pedagogia.

Nas propostas curriculares do ensino superior e das escolas públicas brasileiras, a partir de 1990, os autores da área curricular e da pesquisa sobre a formação de professores, constatavam o esgotamento das concepções presentes nas propostas de órgãos oficiais, pautadas pela racionalidade técnica e sobretudo nos cursos de formação docente nas áreas das disciplinas curriculares e em Pedagogia.

No início do século XXI, as produções mais recentes no campo do currículo têm sido influenciadas por novas visões e reconfigurações, que se constituem em mudanças na atuação dos(as) pedagogos(as) e professores(as). A busca por um currículo que considerasse as mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea iniciou com a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999.

Considero e retomo neste percurso e perspectiva a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, n.º 1/2006 (BRASIL, 2006).

Este momento foi bastante complexo, uma vez que a formação docente de anos iniciais foi privilegiada na formação docente no curso de Pedagogia.

Na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, no Art. 1º do Capítulo 1, foram instituídas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos três programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Segundo o Art. 1º § 3º da Resolução,

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p. 3).

Estas tarefas do exercício profissional de professores e também de pedagogos(as) requerem considerar o preparo e a pesquisa sobre estes processos nos currículos das licenciaturas nas IES. Neste sentido, o preparo profissional notadamente no curso de Pedagogia, passou por revisões fundamentais, considerando na função do(a) pedagogo(a), as mudanças sociais e culturais necessárias à função formativa da escola contemporânea.

Gallo (2000) alertou para a disciplinarização dos conteúdos e a intensificação burocrática que se reflete nos currículos escolares, onde a fragmentação fica mais evidente. O movimento de integração de novos conhecimentos, interesses e necessidades ao currículo escolar, não podem significar, no entanto, somente uma adaptação ao panorama contemporâneo, mas implicam em leitura crítica, no diálogo, na reflexão do intelectual transformador, como propõe Giroux (1997), e no olhar da pesquisa. A compreensão dos(as) pedagogos(as) sobre os processos da cultura escolar e da escola tende a auxiliar as influências destes processos na construção do trabalho curricular.

A elaboração da proposta curricular decorre das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, o que implica em que os(as) pedagogos(as) formadores(as) junto aos(as) pedagogos(as) escolares, possam situar as mudanças sociais e culturais da sociedade, considerando o trabalho pedagógico a ser realizado no âmbito escolar. Essas disposições do(a) pedagogo(a) junto aos profissionais das escolas pressupõem aprofundar as concepções presentes nas propostas oficiais, para a busca de maior compreensão das novas necessidades e interesses dos estudantes, para viabilizar uma proposta que considere a realidade da escola básica brasileira.

Como forma de efetivação de um currículo que considere as especificidades dos estudantes e as especificidades dos contextos educacionais, torna-se necessário que os(as) pedagogos(as) compreendam seu papel como mediadores(as) do processo de construção curricular (ARROYO, 2004).

Neste caso, as pedagogas formadoras tornam-se sujeitos do próprio processo de atuação e constituição de identidade profissional, quando mostraram contribuir para sua própria autonomia, ao retomar em seus relatos e discussões as suas convicções, análises de concepções, planejamentos e processos de revisão de diretrizes curriculares, que se referem também à proposta pedagógica escolar que discutem e analisam em cada fase de desenvolvimento e aplicação.

As mudanças contextuais, de alguma forma, são também expressas nas propostas oficiais das secretarias de educação públicas e precisam ser contempladas nos cursos de formação continuada do(a) pedagogo(a), considerando as influências das novas discussões presentes na cultura contemporânea, que dizem respeito à formação da cidadania contemporânea. Torna-se fundamental a compreensão sobre a natureza e especificidade do trabalho pedagógico, que se caracteriza e mantém estreita relação com os processos da prática social e cultural contemporânea.

4.7 A MEDIAÇÃO COMO MOVIMENTO CENTRAL NA ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) FORMADORES(AS)

No contexto escolar, a mediação desenvolvida pelos(as) pedagogos(as) formadores(as) decorre da necessidade de propiciar o desenvolvimento de um ambiente que possibilite uma comunicação aberta, para o diálogo, a escuta, na busca de conviver e se colocar no lugar 'do outro'. No sentido etimológico, a palavra

mediador deriva do latim *mediator*, de mediar, intervir, colocar-se entre duas partes interessadas. A palavra mediação significa desta forma: ação ou efeito de mediar, ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupo de pessoas, e comporta também a ideia de intervenção (CUNHA, 2010).

O conceito de mediação na educação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e do aprender. Duarte (2000) ressalta que no plano da ideologia intersubjetiva, a troca de experiências entre as pessoas para a possibilidade do conhecimento, está incluída e torna possível o processo da mediação.

A mediação é considerada também como uma estratégia metodológica, com objetivo de auxiliar na promoção de um processo de ensino e aprendizagem necessário e significativo. Através da mediação os sujeitos são considerados como mediadores e mediados e, desta forma, o conhecimento é construído por meio da interação de três elementos: o mediador, o mediado e a situação produzida pela interação destes três integrantes.

Vários autores trataram da mediação e destacamos as acepções de Vygotsky (1989), autor que compreende este movimento como um processo cultural pela aprendizagem e estabelece uma ligação a partir do signo, momento em que a atividade e a consciência interagem socialmente.

A mediação da aprendizagem acontece no que o autor definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual, de acordo com a teoria de Vygotsky, a ZDP está entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial ao conhecer e se relacionar no mundo que o rodeia. No nível de desenvolvimento real, o sujeito consegue sozinho resolver as situações problema, que levam ao conhecimento. Já no nível de desenvolvimento potencial, o sujeito consegue resolver as situações problema a partir da mediação de um adulto ou docente. Assim, para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o intervalo entre a resolução individual e assistida de problemas que envolvem as compreensões que compõem o ensino e a aprendizagem, levando ao conhecimento ou aprendizagens de noções.

O processo de aprendizado, nos estudos de Vygotsky (1989), revela a complexidade do conceito de mediação e compõe uma perspectiva dialética, com

ênfase nas possibilidades de aquisição do conhecimento advindas da elaboração do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo o autor,

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Ainda de acordo com Vygotsky (1989), a caracterização da multiplicidade conceitual de mediador e mediação é complexa, simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica. Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo, uma vez que a cultura humana é multifacetada. Ela envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e constitui também uma dimensão educativa, pois atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos.

Há também uma abrangência que caracteriza a mediação como possuidora tanto de uma axiologia quanto de uma dimensão afetiva. O conceito de mediação compreende tanto as apropriações e intersecções entre cultura, política e fenômeno educacional, quanto as apropriações, recodificações e ressignificações particulares aos receptores. A mediação vai além de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa (VYGOTSKY, 1989).

Neste sentido, a mediação na educação é a conjuntura de questionamentos, de instigações, de perguntas apresentadas pelo docente, a cada resposta e retorno que o estudante apresenta. A partir da mediação da aprendizagem, o estudante é levado a refletir sobre seu processo de aprendizado, a ter consciência de seus recursos cognitivos (MENTIS, 1997).

Ainda segundo Mentis (1997), é por meio da mediação da individuação que o mediador promove, no mediado, um sentimento de ser único, encorajando-o à autonomia e à independência em relação aos outros, celebrando a diversidade entre as pessoas. O mediador, reconhece as diferenças entre seus mediados e possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, para promover a mediação da individuação, o mediador precisa diversificar suas estratégias de ensino.

Em sua visão que se tornou clássica, Saviani (1985) refere-se à própria compreensão de que ser pedagogo(a) significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) através dos quais se deve realizar o processo de formação cultural. Nesta identificação metodológica de atuação, responde pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico.

Em complementação a esta aceção, Libâneo (2002) afirma o caráter da mediação, como intrínseco ao ato educativo,

[...] mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. É uma questão, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados (LIBÂNEO, 2002, p. 7-8).

Compreendo, então, que, para que o(a) pedagogo(a) possa desempenhar sua função mediadora diante dos processos educacionais, precisa assegurar uma participação ativa dos envolvidos neste processo no âmbito escolar. Desta forma, os sujeitos, como atores que se tornam produtores de suas práticas precisam ser considerados em sua autonomia intelectual para decidir individual e coletivamente suas práticas pedagógicas.

Os autores Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68) reforçam o papel mediador do(a) pedagogo(a), ao afirmar que:

[...] a pedagogia passa a ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação para fins cada vez mais emancipatórios. A prática docente sem a presença cientificizadora da pedagogia torna-se tecnologia do fazer. Para tanto, cabe à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 68).

Na atuação do(a) pedagogo(a), Silva e Hagemeyer (2022) afirmam que o processo de mediação, torna-se necessário para o domínio dos processos educacionais referentes ao trabalho pedagógico. Neste sentido, os conhecimentos e saberes necessários aos educadores, a serem ministrados na formação continuada e em serviço, tendem a se revelar na compreensão sobre o cotidiano da escola, considerando o seu contexto social e cultural. Na perspectiva da atuação mediadora,

como articulador do trabalho pedagógico individual e na sua forma coletiva, o(a) pedagogo(a) formador(a) está imbuído dos saberes da experiência didático-pedagógica e da educação na forma escolar, como seu objeto de estudo e pesquisa, fator que o impele a auxiliar os(as) outros(as) pedagogos(as) da escola e os docentes, na ampliação dos objetivos de sua própria atuação educacional.

Para analisar a atuação mediadora pedagógica proposta nesta abordagem é importante ressaltar que este processo se realiza entre os(as) profissionais pedagogos(as) e professores(as), a partir de conhecimentos e saberes escolares. A intervenção promovida pelo(a) pedagogo(a) deve ser entendida em sua horizontalidade, já que estes profissionais detêm e articulam conhecimentos científicos e pedagógicos que se interpenetram.

Lopes (1999) se refere ao processo de mediação, não como movimento que relaciona duas ou mais coisas, atuando como intermediação ou “ponte” que permite a passagem de uma coisa à outra. A autora reafirmou a constituição da mediação, ao considerar a realidade em que será processada, em relações complexas não imediatas, mas em um profundo sentido de dialogia. Neste sentido, o domínio da ciência pedagógica, precisa ser socializado pelo(a) pedagogo(a) aos profissionais das escolas, em discussões que esclarecem dúvidas, em constante interlocução, e no enfrentamento das situações inusitadas da aprendizagem, na formação dos educadores. São aspectos que implicam na busca de atividades formativas de maior interlocução, que levam a compreensões que ampliam as visões dos profissionais das escolas, nas quais as pedagogas formadoras desenvolvem sua atuação.

4.8 AS MUDANÇAS DO CENÁRIO SOCIAL E CULTURAL: O QUE OS(AS) PEDAGOGOS(AS) FORMADORES(AS) NOS ENSINAM?

No contexto da educação escolar, a integração dos novos processos sociais e culturais da sociedade contemporânea precisa avaliar a evolução científica e tecnológica, como processos a serem considerados nos cursos de formação do(a) pedagogo(a). Green e Bigun (2005) referiram-se aos estudantes da escola atual, em função das taxas de retenção escolar, com um forte sentimento de urgência para com a questão dos estudantes que vivem o contexto de uma extraordinária expansão da cultura das mídias digitais, mas que também vivenciam em um suposto declínio da

vida contemporânea. São estudantes que, ao chegar na escola, já estão de alguma forma inseridos nos processos tecnológicos, a serem integradas no ensino e na formação da escola básica, desde os anos iniciais.

No processo de construção das ciências modernas, a compartimentalização do saber significou o domínio sobre cada saber especializado. À medida que a quantidade de conhecimentos aumenta, usualmente os professores tendem a passar ao largo das relações entre as várias áreas e suas perspectivas em sua própria formação e autoformação contínua, com reflexos na formação dos estudantes. Segundo o autor, esse descuido pode culminar em abstração, alienação e dissociação da atuação do(a) pedagogo(a) e professores(as), entre tantos e diversificados conhecimentos. Os programas, os livros utilizados, os manuais e diários de classe, têm feito retardar o rompimento de um habitus alienante, em que não há comunicação com os demais caminhos para as novas linguagens do conhecimento.

Giroux (1997) reafirmou a constante necessidade de discussões sobre as intenções políticas e ideológicas que estão por detrás das prescrições das propostas curriculares. Segundo o autor, a concepção do intelectual transformador, é um dos pontos centrais da atuação educacional do(a) pedagogo(a). Neste sentido, os cursos de formação do(a) pedagogo(a), precisam responder a um processo de qualificação para a atuação deste profissional, consciente das questões do tempo presente e das complexas necessidades postas à sua atuação.

O trabalho curricular requer atenção às opções políticas, pedagógicas e administrativas que se expressam no desenvolvimento de um dado sistema educativo, considerando as condições estruturais, organizativas, os meios materiais, e para a formação dos(as) professores(as) e pedagogos(as). Nesta perspectiva, cabe ao(a) pedagogo(a) analisar as ideias que lhe darão sentido, visando modelar os passos a serem dados no ensino e na formação escolar, considerando as iniciativas e projetos de ensino e inovação, não somente oficiais ou prescritos, mas aqueles gerados e propostos nos centros ou unidades escolares.

Neste sentido, as narrativas (auto)biográficas, ao serem oportunizadas às pedagogas, revelaram compreensões sobre suas formas de compreensão das concepções da educação escolar, os processos de ensino e de formação dos estudantes e em que patamar se encontra a função social da escola, na proposta curricular que desenvolvem. A análise destas narrativas, tende a fornecer dados sobre

as concepções, interpretações, percepções e iniciativas desenvolvidas por estas profissionais em sua atuação.

Ao reconhecer a necessidade de mediações a serem desenvolvidas entre pedagogos(as), pedagogos(as) escolares e os professores no trabalho curricular, cabe retomar a necessidade do domínio dos conhecimentos e saberes didáticos pedagógicos específicos, que segundo Brzezinski (2011) constituem a identidade profissional do(a) pedagogo(a). Neste caso, a complexidade desta função, pressupõe sua constante formação, autoformação e desenvolvimento profissional.

A partir dessas análises, torna-se necessário que a proposta curricular ou pedagógica seja organizada de forma coletiva, considerando a reflexão sobre o contexto social e cultural em que ocorre, e no qual se propõe formar os estudantes. Neste sentido, pressupõe a participação de todos os envolvidos no trabalho escolar, visando uma atuação que possa propiciar no âmbito escolar, a unidade na diversidade.

Na perspectiva da atuação mediadora, o(a) professor(a) pedagogo(a), como articulador(a) do trabalho pedagógico individual e na sua forma coletiva, está imbuído(a) dos saberes da experiência didático-pedagógica e da educação como seu objeto de estudo, fator que o impele a auxiliar os docentes na ampliação dos objetivos de sua própria atuação. Além disso, possibilita que a intencionalidade determine o ponto em que o docente quer chegar, para que a ação pedagógica possa se concretizar no âmbito dos processos pedagógicos e culturais da escola, que estão presentes nas atividades formativas promovidas pelo(a) professor(a) pedagogo(a) junto aos docentes, em favor dos estudantes da escola municipal.

Neste sentido, os(as) pedagogos(as) têm uma tarefa referente ao acesso dos professores ao conhecimento produzido na área da educação, do currículo e da cultura, para o repensar constante de suas práticas, como profissionais que instigam a construção e consolidação de propostas curriculares que contemplem a formação dos estudantes da escola contemporânea.

Ao finalizar esta análise sobre a identidade profissional das pedagogas formadoras, acredito que o conceito de identidade cultural, apresentado na definição de Silva (2000a) no contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada “política de identidade”, nos auxilia em grande medida para nos aproximarmos da real situação social e cultural das pedagogas que participaram da

pesquisa. Silva (2000a) refere-se ao conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si, e afirma:

De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de ser “mexicano”, etc. (SILVA, 2000a, p. 69).

A produção da identidade, no caso das pedagogas formadoras, está vinculada aos objetivos que dizem respeito às práticas efetivas realizadas na profissão do(a) pedagogo(a) escolar, que segundo Pooli e Ferreira (2017), passam a ter uma centralidade nas configurações dos sujeitos, não em um sentido único e definitivo, mas que sempre se modifica, se distingue ao constituir suas identidades. Neste sentido, o assumir uma ou mais atividades, ou profissões, configura-se como uma das diversas dimensões para a constituição de suas identidades no âmbito profissional, que não se desvincula do âmbito pessoal.

Refletindo sobre a profissão das pedagogas formadoras e na constituição da sua identidade, levo em consideração a configuração atual da Rede Municipal de Ensino, na qual o(a) pedagogo(a) de núcleo, assume a função de pedagogo(a) unitário(a), mediando o trabalho da Educação Infantil e do Ensino Fundamental junto aos(as) pedagogos(as) escolares e professores(as) das unidades escolares.

Esta compreensão da atuação das pedagogas formadoras, me remete ainda, à reflexão que Pooli e Ferreira (2017) analisam, ao retomar a acepção do(a) pedagogo(a) unitário(a), como concepção de atuação enfrentada na escola pública:

O pedagogo unitário tem que enfrentar a dura realidade do sucateamento da escola pública e a precarização do trabalho pelo oportunismo de muitos gestores que se utilizam da concepção de pedagogo unitário como justificativa ardilosa para corte de pessoal, já que ele foi formado para ser gestor, orientador educacional e supervisor escolar. Assim, no processo de construção da identidade do pedagogo, coexistem duas disposições: uma escolhida e estruturada na formação acadêmica e outra urdida no dia a dia nas reais condições estruturais e conjunturais encontradas nas escolas (POOLI e FERREIRA, 2017, p. 31 e 32).

Pooli e Ferreira (2017) citam Bauman (2005) considerando que, ao mesmo tempo em que os(as) pedagogos(as) se preparam para desempenhar funções idealizadas, eles são rotineiramente confrontados pelas “sobras de identidades

antigas”. Eles convivem de certa forma ainda, e agora de forma simultânea, principalmente o(a) pedagogo(a) escolar, com a clássica fragmentação entre orientação, supervisão e administração educacional. Seria esta a realidade profissional das pedagogas formadoras?

Parece que as pedagogas participantes da pesquisa se deparam com o(a) pedagogo(a) nas escolas, diante da função abrangente e unitária, na qual de qualquer forma se defrontam com muitas e diferenciadas tarefas, o que tende a lhes retirar o tempo de estudo, e de análise das propostas curriculares em vigência. Algumas das pedagogas referiram-se à sua preocupação com uma formação que lhes propicie a interlocução, as narrativas sobre si, o aprofundamento, a pesquisa e a vivência de atividades diversificadas, que possibilitem recompor a educação e a formação dos estudantes da escola contemporânea.

Acerca das pesquisas realizadas com pedagogos(as), Pooli e Ferreira (2017) se referem ao fato de que não se leva em consideração a forma como os(as) pedagogos(as) lidam com os problemas cotidianos escolares, como aprendem com sua própria experiência, como reformulam ou transgridem regras, como improvisam, independente das disposições legais e políticas. Ainda, como resolvem conflitos junto à comunidade escolar, ou como elaboram novos discursos pedagógicos na qual excessivas vezes, a macropolítica academicista esconde a micropolítica cotidiana. Para Pooli e Ferreira (2017, p. 37), este momento educacional atual, “é tempo de aprender com os pedagogos”.

5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PEDAGOGAS FORMADORAS NO ENTRECruzAMENTO DE SUAS NARRATIVAS NOS PASSOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento as narrativas obtidas na investigação, desde o momento do estudo exploratório, em que as pedagogas formadoras descreveram seus registros iniciais. A ideia é de que se possa observar as preocupações que retrataram, decorrentes das configurações presentes no campo de trabalho, no qual atendem a várias unidades escolares municipais. Era necessário conhecer as questões do grupo de pedagogas participantes, considerando a tendência ao trabalho prescritivo, de norteamento do Núcleo Regional de Educação, a partir das determinações educacionais e das concepções das propostas pedagógicas oficiais, primeiramente para o Ensino Fundamental e posteriormente para a Educação Infantil.

Proponho, a partir do reconhecimento de aspectos que caracterizam o contexto de trabalho das pedagogas participantes, analisar a descrição da proposta de atividades e narrativas que decorreram do curso de pesquisa-formação.

Retomo a informação de que, baseada na análise interpretativa e compreensiva das fontes, em Souza (2014), realizei nesta etapa da pesquisa, a leitura e análise do Tempo II (Leitura temática), por meio da construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e sua apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades. No Tempo III (Leitura interpretativa), através de leituras e releituras individuais e em conjunto, das narrativas (auto)biográficas das pedagogas formadoras, busquei considerar os pontos fundamentais que emergiram como aberturas para análises sensíveis de si em busca da identidade e da autoformação.

Estas atividades oportunizaram, a partir das reflexões em cada situação que trouxe um conhecimento sobre si, a escuta das emissões e interpretações da voz dos outros, seus pares, o que permitiu o reconhecimento sobre sua formação e identidade profissional. Observei em seus relatos, as visões decorrentes das mudanças em cada fase do trabalho, desde 2009, até o período em que a pesquisa ocorreu. Busquei, neste reconhecimento, considerá-la sempre associada à vida e às experiências pessoais de cada profissional para compreendê-las no seu âmbito de atuação.

As atividades de pesquisa-formação descritas e analisadas no segundo momento voltaram-se a uma maior abertura de participação individual, levando à possibilidade de autoanálise durante sua própria constituição profissional, durante os

encontros e construções oportunizadas no curso. Esta análise volta-se também ao coletivo, como preconizou Josso (2007), para considerar os pontos fundamentais referentes aos interesses de si e das profissionais dos núcleos, bem como de enfrentamentos e reflexões sensíveis sobre sua formação e necessidades de desenvolvimento profissional. As narrativas das pedagogas participantes da pesquisa, foram analisadas no item a seguir.

5.1 AS PEDAGOGAS FORMADORAS PARTICIPANTES: REVELAÇÕES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Antes de apresentar as narrativas escritas iniciais, referentes ao estudo exploratório sobre a trajetória, formação e atuação das pedagogas participantes, em resposta ao questionário semiestruturado (APÊNDICE 2), trago informações para um maior conhecimento sobre o grupo, como o ingresso na carreira educacional pública municipal, o tempo de trabalho e as preocupações presentes ao exercer a função na qual atuam.

Como já mencionado anteriormente, no capítulo 3, que trata do(a) pedagogo(a) na Rede Municipal de Ensino, desde a gestão educacional de 2017, as pedagogas de Núcleo Regional passaram a responder em seu exercício profissional, à concepção de pedagogas unitárias, o que sinalizo na trajetória histórica desta profissão. Em seu trabalho, são denominadas também pedagogas de referência, que acompanham as unidades de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, o que anteriormente a este período eram funções assumidas por equipes distintas, que assessoravam e orientavam as equipes gestoras, os(as) pedagogos(as) e professores(as) das unidades educacionais.

No transcorrer da pesquisa, duas pedagogas formadoras, Helena e Inês, que exercem a mais tempo a função de pedagogas de núcleo, relataram suas experiências a partir de 2017, nesta nova configuração da equipe de pedagogas, em formatos diferentes de trabalho, ao que estavam acostumadas a desempenhar anteriormente. Na nova organização das equipes, as pedagogas relataram que o tempo destinado aos estudos sobre as modalidades específicas da educação básica, ficou muito restrito. Com uma demanda maior de trabalho e de unidades educacionais para acompanhar e orientar, as reflexões entre as pedagogas, as discussões e leituras

tiveram um impacto na qualidade das formações e no fortalecimento do trabalho com o grupo.

Helena, que ingressou nesta função em 2009, referiu-se à quantidade de planejamentos para formações nessas diferentes etapas da educação básica, a partir da nova configuração das equipes em 2017. Relatou que:

A elaboração de pautas de acompanhamento às unidades, e de estudos, aumentou muito. No entanto, o número de pedagogas nas equipes de núcleo diminuiu. Passamos a ter mais atribuições, e um cronograma mensal bem comprometido, com menos tempo para o aprofundamento de conhecimentos, estudos e trocas de ideias sobre o trabalho. Muitas vezes eu acabava estudando sozinha, fora do ambiente de trabalho, para uma melhor compreensão e desenvolvimento das atribuições. Esta nova realidade teve impacto na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe e em alguns momentos, contribuiu para a exposição de fragilidades para com as unidades (HELENA, 2020).

Em contrapartida, a própria pedagoga Helena considerou que houve um aspecto positivo nessa mudança, com relação ao desenvolvimento profissional, concluindo que “ao me apropriar do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental, aprendi com as colegas de equipe de núcleo mais experientes, com as equipes gestoras e professores das escolas”.

As modificações na organização dos núcleos aconteceram devido às alterações no quadro de gestão educacional da Secretaria Municipal da Educação e que, a cada mudança de gestão, significa a presença de um novo grupo administrativo e de educadores na SME, com novas concepções e influências ideológicas e educacionais, a serem consideradas nas unidades escolares por seus profissionais.

Essas alterações nas equipes de núcleos também desencadeiam uma alta rotatividade de pedagogas, que segundo elas, tem ocasionado a frequente interrupção nos trabalhos realizados com as unidades e a falta de continuidade nos encaminhamentos pedagógicos e nos processos de formação. Fazem com que as demandas e interesses políticos da coordenação educacional da SME, e também órgãos oficiais educacionais, passem a se sobrepor às realidades locais das escolas e suas reais necessidades.

Com a intenção de traçar o perfil do grupo de pedagogas formadoras, organizei por meio de um mapeamento de dados, informações sobre a identificação e a formação profissional das pedagogas, compiladas no Quadro 5, como se observa a seguir:

QUADRO 5 – Identificação e formação das pedagogas dos NREs

PEDAGOGA	TEMPO NO NRE	TEMPO NA RME	ATIVIDADES DESEMPENHADAS NA RME	FORMAÇÃO
Shirlei	1 ano	10 anos	Professora, articuladora pedagógica e pedagoga	Graduação: Pedagogia Especialização: Política Educacional Pós-graduação: Gestão Empreendedora com ênfase em orientação e supervisão
Vera	4 anos	15 anos	Professora e pedagoga do Ensino Fundamental e de NRE	Graduação: Normal Superior e Pedagogia Pós-graduação: Organização do Trabalho Pedagógico
Joana	1 ano	11 anos	Professora, articuladora pedagógica e pedagoga	Graduação: Pedagogia Especialização: Gestão de pessoas Pós-graduação: Mestrado em Educação
Maria	2 anos e 6 meses	14 anos	Professora e pedagoga	Graduação: Pedagogia Especialização: Educação Especial e Inclusão Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional
Luiza	4 anos	17 anos	Professora de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e pedagoga	Graduação: Pedagogia
Helena	11 anos	15 anos	Professora, pedagoga de Educação Infantil e de NRE	Graduação: Pedagogia Especialização: Pedagogia nas Organizações
Gabriela	3 anos	14 anos	Professora, pedagoga de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de NRE	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia
Inês	6 anos e 2 meses	29 anos	Professora, pedagoga do Ensino Fundamental e de NRE	Graduação: Pedagogia Especialização: Supervisão Escolar Pós-graduação: Alfabetização e Letramento

Margarida	2 anos	10 anos	Professora, professora das práticas educativas no tempo integral, pedagoga escolar, pedagoga referência na Gerência da Educação Integral e pedagoga de NRE	Graduação: Pedagogia Especialização: Gestão da Educação na Atualidade Pós-graduação: Mestrado em Educação
Cassis	2 meses	17 anos	Professora, vice-diretora, professora representante do Programa Linhas do Conhecimento e pedagoga de NRE	Graduação: Pedagogia e Direito Pós-graduação: Gestão de Pessoas e Direito Educacional

Fonte: A autora (2020).

Diante destas informações, observei nos relatos das pedagogas formadoras que o início de suas carreiras na área educacional e sua atuação e contribuições com as escolas da Rede Municipal de Ensino se deu em funções notadamente da docência, ou como pedagogas, em um tempo que se estende a dez ou mais anos de trabalho.

Fazendo referência ao preparo inicial para desenvolver a função de pedagoga de NRE, as participantes da pesquisa, como sinalizei na problematização desta pesquisa, confirmaram sua preocupação em apoiar-se na legislação da SME para o norteamento do seu trabalho, assim como a legislação educacional em vigor nos órgãos educacionais oficiais.

Adotando uma postura com um pouco mais de autonomia no seu trabalho, a pedagoga Helena relatou:

Para o trabalho que desenvolvo, além de me pautar na legislação da SME, procuro observar as necessidades da escola ou do CMEI, e de seus profissionais, como a diretora ou pedagoga. Flexibilizo algumas metas, exigências ou prazos, no sentido de apoiar os processos pedagógicos das unidades escolares. Busco contribuir para que os profissionais possam avançar na qualidade das ações que precisam desenvolver, de acordo com a realidade que apresentam (HELENA, 2020).

A seguir, apresento as narrativas sobre o trabalho das pedagogas formadoras, suas preocupações, questões referentes à função e formação necessária ao trabalho que desenvolvem. Falando sobre suas formas de atuação, que sinalizam como entendem sua identidade profissional, as pedagogas trouxeram suas necessidades e

interesses de formação e desenvolvimento profissional, para o trabalho que desenvolvem nos Núcleos Regionais da Educação.

5.1.1 Pedagoga Shirlei

A pedagoga Shirlei revelou na sua função que: “É imprescindível a troca de experiências com a equipe de trabalho, bem como buscar estudos de autores renomados sobre cada tema ou situação de trabalho”. Percebi que sua contribuição de pedagoga, refere-se ao cumprimento da função social da escola básica municipal, que para a profissional, acontece através das formações e capacitações promovidas para professores e equipe gestora das unidades nas quais atua e acompanha.

Sua preparação profissional para a função de pedagoga do NRE, tem sido realizada por leituras de livros e artigos, e formação em relação às necessidades apontadas pelas unidades escolares, formação continuada e através da troca de experiências com seus pares. Em sua fala, declarou: “Considero que os temas norteadores sobre legislação, conceitos de infância, direitos dos estudantes, documentação pedagógica e atribuições dos profissionais, precisam ser conhecidos e trabalhados na função que desenvolvo. Os temas da docência, pedagogia, conceitos sobre o PPP, currículo e gestão escolar, precisam ser trabalhados no decorrer do meu trabalho, e precisam ser utilizados para a formação dos profissionais nas escolas”.

A pedagoga Shirlei se referiu ao acompanhamento das unidades escolares por meio de visitas mensais, com ou sem agendamento e informou: “Tenho procurado desenvolver pautas formativas, através da observação do ambiente educativo, de materiais dos estudantes (cadernos, produções, painéis, participação nos projetos) e também dos professores durante os Conselhos de Classe”. Relatou a forma como realiza as atividades de formação nas unidades, “a partir do estabelecimento de interlocução com os profissionais das escolas, e estabeleço boas relações nas permanências concentradas dos professores e durante os Conselhos de Classe, o que tem dado um bom resultado no meu trabalho”.

Revelou suas preocupações, principalmente em relação às atribuições de sua função: “Procuro observar o entendimento dos encaminhamentos pelos profissionais em suas tarefas e atividades nas unidades escolares, e busco elementos de capacitação para o seu desenvolvimento profissional. Com esta atitude, procuro

estabelecer a busca de maior consciência sobre o papel de pedagoga que necessita colaborar com a formação de pedagogas escolares e professores, que trabalham nas escolas municipais”.

5.1.2 Pedagoga Vera

Vera relatou que o preparo profissional para a função de pedagoga formadora, acontece por meio da leitura de textos utilizados na coordenação do trabalho pedagógico dos NREs. Afirmou que: “As reuniões de formação com as equipes da gerência de gestão e currículo e de outros departamentos são importantes, mas considero que minhas experiências e trajetória na profissão de pedagoga, me auxiliam no meu trabalho atual”. Considerou como temas importantes que precisam ser tratados para a sua atuação profissional, “a comunicação, o relacionamento interpessoal, persuasão, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, educação inclusiva, pedagogia crítica e educação de jovens e adultos”.

A pedagoga descreveu, que no acompanhamento das unidades escolares, constrói uma pauta prévia elaborada em conjunto com a equipe do NRE, considerando a coletiva realizada pela coordenação do núcleo. Nestas reuniões, expôs que: “São comuns a discussão sobre os assuntos a abordar, e observo as especificidades e caminhadas individuais das pedagogas de cada unidade, para auxiliar suas trajetórias e dúvidas no trabalho”.

Vera relatou: “Percebo resultados positivos quando realizo visitas nas escolas em que atuo, quando é possível um relacionamento mais próximo e pessoal, a partir do diálogo, sem perder o caráter profissional. Procuo valorizar as boas práticas, e comentar com a chefia o bom trabalho desenvolvido pela unidade visitada. O retorno posterior é imediato, porque eleva a autoestima e incentiva as boas produções”.

Revelou seus momentos de frustração quando: “[...] após passar orientações, e explicar o trabalho da melhor forma que sei, muitas vezes percebo ao voltar à unidade escolar, não ter atingido o esperado, ou mesmo não observo mudanças que foram conversadas e refletidas”. Relatou ainda, outra preocupação: “Eu me refiro ao que precisa ser falado aos profissionais da escola e que por questões políticas e/ou

fragilidades da rede de ensino ou formativas, não são abordadas as questões exatamente que seria necessário discutir”.

Para a pedagoga, a falta de profissionais, é outro fator que interfere na qualidade da organização e na formação dentro das unidades escolares. Afirmou a pedagoga Vera: “A pedagoga é também responsável pelo compartilhamento de textos de referência de diversos autores e temas diversificados relativos à educação, tanto no que diz respeito ao trabalho burocrático das unidades, quanto no que diz respeito ao atendimento humanizado, ao acolhimento às crianças e conseqüentemente às comunidades escolares”.

5.1.3 Pedagoga Joana

Para sua preparação profissional, a pedagoga Joana vem participando das formações ofertadas pela coordenação de núcleos da SME. Relatou, no entanto, que: “Diante de situações em que desconheço esta atividade profissional, e que não vivi no cotidiano escolar e na Educação Infantil, procuro trazer para discutir junto com a equipe de pedagogas do núcleo e em casos específicos, solicito orientações da articuladora do núcleo”. Por outro lado, revelou: “Dedico parte do meu tempo a leituras de autores e pesquisadores que auxiliam nas orientações das atividades que desenvolvo como pedagoga formadora”.

A pedagoga Joana descreveu que o acompanhamento nas unidades escolares acontece por meio de pautas mensais. Declarou: “A partir do diálogo, é possível observar, com a escuta atenta, as dificuldades que não são percebidas pela própria pedagoga escolar”. A pedagoga analisou: “Percebo que a observação e a escuta atenta das pedagogas durante as pautas mensais, tem dado dicas de algumas necessidades que enfrentam em seu trabalho e muitas vezes, pode ser por desconhecimento das orientações e documentos da RME, e de outros documentos e informações para cada situação”. Referiu-se à necessidade de “conversar com as pedagogas das escolas sobre a forma como se organiza o atendimento aos pais, professores e estudantes nas várias situações sociais, culturais e familiares”.

Destacou como preocupações, a formação e o desenvolvimento profissional das pedagogas escolares: “Vejo que é necessário que confiem e acreditem na parceria com as pedagogas do NRE, e sintam-se à vontade para tirar dúvidas e

solicitar esclarecimentos que possam fortalecer o trabalho da equipe pedagógica escolar em relação a aprendizagem dos estudantes”.

Considerou que sua contribuição no trabalho se dá por meio de conversas e orientação as pedagogas sobre “o direito de todos à educação de qualidade”. Para Joana, “a pedagoga formadora deve estabelecer relações de acompanhamento e orientação aos professores, de forma que o planejamento contemple os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e as áreas do conhecimento”.

Segundo Joana, a função da pedagoga está em constante transformação, “esta é uma relação que exige diálogo, escuta atenta e respeito ao percurso profissional de cada um que atua nas escolas municipais”.

5.1.4 Pedagoga Maria

A pedagoga Maria em seu relato afirmou: “Através do levantamento das necessidades e demandas de trabalho, busco subsídios, seja na literatura pedagógica, nos autores recomendados e na troca de experiências com companheiras de trabalho, para os vários encaminhamentos que adoto”. No seu preparo profissional, a pedagoga revelou: “[...] busco frequentar cursos para aperfeiçoamento profissional, dentro e fora da Rede Municipal de Ensino”.

Maria, mencionou ainda que: “O preparo dos planejamentos de forma qualificada é, e sempre será, um assunto que merece atenção e dedicação na forma de construção de aspectos que venham a constituir os encaminhamentos, que possibilitem que todos os estudantes sejam contemplados em suas necessidades nos anos escolares iniciais”. A pedagoga realiza acompanhamentos nas unidades, a partir de pautas discutidas com a equipe pedagógica escolar e assuntos sugeridos pela secretaria da educação, marcando com as unidades, pelo menos um acompanhamento mensal, além das demandas vindas das escolas em que atua.

A pedagoga declarou: “Acredito que todas as atividades desenvolvidas têm bons resultados, mas com ajustes e aperfeiçoamento constante”. Sobre o processo de avaliação afirmou que: “Nas formações com pedagogas de escola, nas análises da Prova Curitiba (avaliação do município), foram feitas mudanças no planejamento, a partir de muita reflexão, para que os estudantes superem suas dificuldades, ainda o acompanhamento aos Conselhos de Classe, também são momentos significativos

para a análise sobre a aprendizagem e a tomada de decisões. Sem esquecer que os resultados exitosos são conquistados com o ótimo trabalho desenvolvido, e aceito pelas equipes das escolas”.

Maria revelou suas preocupações com relação a “alcançar as necessidades das pedagogas escolares, e conseguir tocar no ponto em que as unidades escolares necessitam, possibilitando retomadas do trabalho pedagógico que leve às mudanças necessárias para a formação dos estudantes”.

Destacou que, “a pedagoga, nem sempre consegue aprofundar os estudos que seriam necessários a esse processo, por conta das numerosas demandas de trabalho”.

5.1.5 Pedagoga Luiza

A pedagoga Luiza discorreu sobre o trabalho curricular: “Considero que os novos currículos lançados pela SME, precisam ser estudados pelas pedagogas e equipes das unidades escolares. Busco me inteirar sobre a organização do trabalho pedagógico das diferentes unidades, e conhecer a forma como são organizados os registros, ou como a rotina vem se desenhando, para poder contribuir com novas estratégias pedagógicas e adequações”.

Luiza opinou sobre o suporte à prática da pedagoga: “A análise de bons modelos para subsidiar a prática, e a mediação para articular estratégias em parceria com as equipes pedagógicas escolares, são atividades que têm dado um bom resultado na função que exerço de pedagoga formadora de núcleo”. Relatou sua preocupação sobre o domínio do conhecimento de pedagogas e professores(as): “[...] há pouco conhecimento por parte de alguns/algumas profissionais quanto ao currículo de Educação infantil, ofertado hoje em muitas escolas e o desconhecimento quanto às concepções de avaliação que devem organizar o trabalho na RME”.

Segundo Luiza, “a contribuição da pedagoga é de intervir para qualificar os processos de ensino e aprendizagem para todos e para cada um, oportunizando os estudos em permanências, analisando produções das crianças junto com os professores”. Entende a pedagoga que: “A função da pedagoga formadora é fundamental para fortalecer as pedagogas em sua atuação nas unidades, junto aos professores, famílias e crianças”.

5.1.6 Pedagoga Helena

Helena referiu-se aos temas e assuntos que considera importantes para serem tratados na sua atuação profissional: “Acho importante a formação continuada em serviço, a discussão de conceitos sobre ser pedagoga, e as tarefas de organização do trabalho pedagógico e de desenvolvimento dos currículos da SME, como as compreensões pós BNCC”.

Destacou que: “Os acompanhamentos pedagógicos mensais, referentes às áreas de ensino, acontecem nas unidades por meio de pauta e com assessoramentos de Língua Portuguesa e Matemática. Outros acompanhamentos como Conselhos de Classe, são realizados por mim como pedagoga de núcleo nas escolas”. Referiu-se à análise dos Planos de Ação da escola, que são acompanhados a partir da aprendizagem dos estudantes, e a partir das análises da Prova Curitiba. Comentou que: “As análises sobre este processo de avaliação precisam ser mais aprofundadas e detalhadas, para auxiliar o desenvolvimento de ações que venham a buscar formas de superar as fragilidades apresentadas pelos estudantes e também para a correção de rotas do trabalho pedagógico de professores e pedagogas”. Sobre este processo declarou a pedagoga: “Considero que este acompanhamento pedagógico, tem dado um bom resultado e tenho percebido que há parceria no trabalho com as unidades escolares”.

Helena mostrou preocupação com a frequência de algumas pedagogas escolares aos encontros de formação, cursos e seminários oferecidos pela SME. Segundo ela: “Algumas pedagogas escolares têm pouco aprofundamento sobre questões educacionais e mesmo os documentos oficiais da educação municipal” e recomenda, em meio às muitas atribuições das pedagogas formadoras: “Sinto a falta da elaboração de um plano de trabalho de tal forma que se possa desenvolver momentos de discussão e de reflexão sobre as atividades formativas com professores e pedagogas escolares, para propiciar pontos de apoio para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com maior proximidade das questões que os estudantes apresentam”.

Para Helena, a pedagoga formadora tem um papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e a aprendizagem no mundo atual. Declarou sobre sua função profissional: “A pedagoga é responsável por organizar o trabalho

pedagógico da escola, desenvolver a formação profissional na unidade escolar, para que os docentes superem suas fragilidades e as reflexões sobre as dificuldades e descobertas neste processo, contribuem para promover ações e/ou mudanças que influenciem de forma positiva à docência para a formação dos estudantes”. E complementou: “Estas tarefas requerem o aperfeiçoamento constante de suas concepções, posições político pedagógicas e práticas”.

5.1.7 Pedagoga Gabriela

Em relação a formação profissional, a pedagoga Gabriela relatou: “Tive acesso às referências bibliográficas, tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental. Para a atuação profissional, sinto necessidade de que os temas relacionados à identidade do(a) pedagogo(a) formador(a), Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar sejam sempre analisados e estudados”.

Gabriela realizou o trabalho de acompanhamento nas unidades escolares para os quais declarou que: “Participo dos Conselhos de Classe, e auxilio a orientação da planilha de acompanhamento da aprendizagem e de Parâmetros Indicadores de Qualidade do ensino, como também contribuo com a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação”.

Para a pedagoga Gabriela, “as atividades com maior sucesso, aparecem quando é possível propiciar estudos e reflexões em grupo, quando se consegue acompanhar e assessorar durante a seleção de procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem”. Referiu-se ainda “à necessidade de que o planejamento seja conjunto e com o coletivo da escola, e que utiliza a pesquisa como fornecimento de subsídios teórico metodológicos para o estudo das necessidades do trabalho pedagógico”.

Uma preocupação que a pedagoga Gabriela destacou refere-se a: “É necessário que o(a) pedagogo(a) formador(a) saiba articular as teorias pedagógicas e os saberes do ensino escolar, para efetivar a ação que o sistema requer, porque considero que este(a) pedagogo(a), direta ou indiretamente, atua em todas as instâncias da prática educativa”.

Nesta perspectiva, a pedagoga afirmou que: “Ser pedagoga é um desafio muito grande, pois alcança uma função de destaque no contexto escolar, exerce funções

como, articuladora, formadora, assumindo o importante papel transformador ao atuar como profissional da educação municipal”.

5.1.8 Pedagoga Inês

Sobre a organização da mantenedora, em relação a formação, a pedagoga Inês revelou: “Desde 2012, os departamentos realizaram cursos de formação com as pedagogas dos NREs, sugerindo livros, artigos, para o trabalho com dados teóricos. Os departamentos disponibilizam uma pedagoga para colaborar com informações, atuações em escolas e CMEIs, nas questões apontadas como frágeis na atuação dos profissionais das escolas”.

Considerou que alguns temas precisam ser tratados para a atuação profissional com conhecimento das propostas oficiais e dos marcos legais para o planejamento nos níveis do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. No cotidiano destes níveis de ensino escolar, declarou: “Considero como fundamentais, o ensino, o plano de aula e o planejamento educacional para o cotidiano da Educação Infantil. Como pedagoga formadora, são aspectos importantes da atuação, o Plano de Ação em consonância com o PPP, porque influenciam melhorias para o avanço da formação docente nas unidades educativas, na perspectiva da proposta pedagógica e curricular, que constitui os elementos para o desenvolvimento de ações que favoreçam a formação dos estudantes nas escolas e CMEIs”.

Com o fortalecimento do trabalho das equipes pedagógicas e pedagogas formadoras, Inês percebeu o bom resultado no trabalho que veio realizando, a partir da consolidação de suas funções na articulação do trabalho pedagógico, na atuação como mediadoras e em alguns casos de intervenção nos Conselhos de Classe. Nesta perspectiva, o PPP surgiu como documento que passou a exprimir a intencionalidade pedagógica e proporcionou um processo de reflexão-ação para as unidades escolares e suas práticas.

As preocupações de Inês com relação à formação e ao desenvolvimento profissional, são descritas devido à demanda do trabalho das pedagogas da RME: “Há pouco tempo destinado para o estudo e reflexão sobre os pontos de abrangência de meu trabalho, e também que sinalize uma formação para o desenvolvimento profissional junto aos professores do planejamento pedagógico. Considero que o(a)

pedagogo(a) escolar participa de forma insuficiente das formações ofertadas pelo Departamento de Ensino Fundamental, que poderiam contribuir em seu trabalho diário com o planejamento e atuação na sua escola”.

Declarou a pedagoga Inês: “Minha contribuição de pedagoga é de refletir junto à equipe gestora sobre a função social da escola básica, sobre este complexo e importante papel na garantia do direito à educação de qualidade a todos e a cada um dos estudantes/crianças. É importante acompanhar e colaborar para que o currículo assegure o direito à aprendizagem de qualidade, monitorando os resultados de avaliações de larga escala, colaborando na análise dos dados, visando realizar a análise dos Planos de Ação das escolas e CMEIs, tendo como base a trajetória de cada unidade, podendo contribuir para suas metas e ações”.

5.1.9 Pedagoga Margarida

A pedagoga Margarida informou que para sua atuação recorre a textos e literaturas que também fazem parte e subsidiam a sua formação. Relatou ainda: “Procuro me atualizar em relação a temas e publicações de meu interesse pessoal, principalmente aquelas relacionadas a minha área de estudo, que é a educação integral em tempo ampliado”.

Como formadora, reconheceu que uma das contribuições fundamentais se refere ao trabalho norteador e de textos enviados pela mantenedora, que embasam o trabalho pedagógico nas unidades. Relatou que: “[...] a preparação profissional acontece no próprio núcleo educacional, e procuro complementar realizando leituras e estudos individuais e de forma coletiva com o grupo de pedagogas. Participo também dos encontros formativos com as equipes centrais da secretaria (Departamentos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil).”

Margarida referiu-se à “grande demanda que se coloca atualmente para as pedagogas formadoras e educadores das escolas, que é a utilização das mídias e ferramentas digitais, com seus recursos que estão sempre sendo atualizados”. Ela realiza o acompanhamento nas unidades com pautas mensais, que compreendem questões mais amplas de reflexão, a partir dos encontros formativos, bem como as especificidades do trabalho e encaminhamento pedagógico da própria unidade.

A pedagoga Margarida destacou suas preocupações e verbalizou: “Com relação à formação e desenvolvimento profissional, sou muito questionada quanto à demanda do meu trabalho (e atribuições), e em decorrência do trabalho da pedagoga escolar. Em alguns momentos pelas próprias especificidades de atendimento e oferta de cada unidade, em outros, pela fragilidade que percebo em aspectos do trabalho com a equipe diretiva ou até mesmo pela própria resistência do profissional da escola em participar dos cursos e encontros propostos. Sejam quais forem esses motivos, acabam interferindo na qualidade dos acompanhamentos das permanências, na orientação dos planejamentos e na efetivação de momentos de estudo e maior interlocução com os professores”.

5.1.10 Pedagoga Cassis

A pedagoga Cassis descreveu: “Acompanho o trabalho das pedagogas nas unidades, a partir de assessoramentos mensais *in loco*, constante diálogo, atendimento telefônico diariamente quando necessário, formações mensais e envio de materiais para estudos disponibilizados pela RME. As atividades têm dado um bom resultado em sua função, e procuro este reforçamento nos assessoramentos e formações.”

Expressou suas preocupações, ao observar que “as pedagogas sentem dificuldade de compreensões e para se dedicar à sua função. Deixam de ler os materiais enviados, e as indicações de leituras para cada assunto, uma vez que, o estudo é a única maneira de se preparar para essa função, tão importante na unidade”.

Para a pedagoga Cassis, “a pedagoga contribui incentivando e disponibilizando momentos de estudos e discussões da prática, que possam garantir a aprendizagem de todos os estudantes e crianças ao ensino de qualidade nas unidades educacionais, em seu tempo e recebendo cada uma, os atendimentos coerentes em cada nível de aprendizagem em que se encontra”.

Destacou que a função da pedagoga de núcleo é levar não só os referenciais teóricos, mas saber ouvir para proporcionar reflexão e senso crítico. Neste sentido, declarou, “[...] acredito que a autoavaliação é muito importante e ajuda no desenvolvimento profissional de cada uma”.

5.2 COMPREENSÕES INICIAIS SOBRE O TRABALHO DAS PEDAGOGAS FORMADORAS

No retorno dos relatos escritos, confirmo que as participantes da pesquisa eram/são todas do sexo feminino, e esta é a característica de profissionais que trabalham nas unidades escolares. Ao abordar a identidade das pedagogas formadoras, cabe também ressaltar a feminização da profissão docente nas escolas, principalmente na educação básica, na qual se desenvolvem suas carreiras educacionais.

Yannoulas (2011) descreve que, na organização da educação na América Latina, historicamente, através dos argumentos naturalistas da identidade feminina, as mulheres poderiam desempenhar melhor a profissão docente. Neste sentido, a limitada remuneração outorgada à mulher, se justificava em grande medida pelo argumento ecológico da identidade feminina. As mulheres precisariam de apenas um salário complementar, ficando o homem como provedor principal do núcleo familiar.

Como a preocupação era de se obter um corpo docente com custos baixos, as mulheres latino-americanas passaram a ser consideradas educadoras. Este cargo era desenvolvido por excelência, pois as mulheres constituíam:

[...] uma mão de obra barata, eram dóceis e, sem outras oportunidades laborais “decentes”, se tornam mais atrativas. A professora possuía vantagens comparativas em relação aos professores, pois políticos e pedagogos da época afirmavam que “as mulheres instruem menos, porém educam mais”. Além disso, se as mulheres tinham sido definidas como as responsáveis pelas crianças no lar, nada mais razoável do que encomendar a elas a transição para o mundo do público com a transferência de responsabilidade sobre o ensino das primeiras letras (YANNOULAS, 2011, p. 279).

Em relação à posição que as mulheres ocupam na sala de aula e sobretudo na educação, Louro (2004) considera que não é possível compreender esta trajetória histórica, sem notar sua ocorrência também no terreno das relações de gênero (representações do masculino e feminino) e os lugares sociais previstos para cada um dos gêneros nesse processo histórico. A autora menciona que homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades, muitas vezes em discordância às proposições sociais e culturais do seu tempo.

Em decorrência desta constatação da feminização das profissões na educação escolar, que iniciaram a partir da carreira docente, a mesma influência pode ser observada nas outras carreiras dos educadores, incluindo-se aí a profissão do(a) pedagogo(a), e neste caso, das pedagogas formadoras participantes desta pesquisa.

Esta visibilidade levou a observar uma visão homogeneizadora sobre o gênero na identidade e formação dos profissionais da escola, em sua atuação e formação, procurando considerar as participantes desta pesquisa como educadoras, agentes sociais e culturais diante de suas contradições e possibilidades como profissionais que podem ultrapassar as limitações de gênero ou outra na sua profissão.

Cabe considerar também, neste momento, minha percepção de que as pedagogas, tanto as mais antigas quanto as que ingressaram recentemente no núcleo, revelaram seguir os norteamentos oficiais da educação e da Secretaria Municipal da Educação, demonstrando necessidade de maior abertura e autonomia nos assessoramentos. Manifestaram preocupações com a envergadura do seu cargo, nos NREs, e falaram na sua maioria com aceitação e certa passividade com relação aos norteamentos recebidos da SME. Tais norteamentos pautam-se na legislação do ensino nas unidades educacionais, da qual decorrem as normas, regras, discursos, ideias, posições metodológicas e maneiras de conduzir os processos escolares, por vezes com posições de reprodução de formas de agir e desenvolver a organização do ensino e da formação nas escolas municipais.

Desde o início da pesquisa, me preocupei em perceber até que ponto as pedagogas mostraram o reconhecimento de suas identidades profissionais e em que aspectos da sua atuação evidenciavam esta identidade profissional. Desta forma, retomo a concepção de Marcelo Garcia (2009b), que considera a identidade como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Para o autor a identidade não nasce pronta, mas se desenvolve durante a vida, como um fenômeno relacional que precisa ser interpretada e reinterpretada, a partir de si mesmo, como pessoa, em um determinado contexto.

Ao analisar este movimento, durante a pesquisa, foi necessário considerar as narrativas, as memórias e as formas como puderam iniciar este processo de autoconhecimento como participantes da pesquisa. O momento de atividades do curso de pesquisa-formação levou à reflexão, aos questionamentos, a discussões em algumas atividades, a incursões sobre sentimentos, experiências, vida profissional,

conhecimentos e saberes sobre a educação escolar e a atuação como pedagogas formadoras. Nesta perspectiva, a identidade profissional pôde ser considerada a partir da pergunta sobre si mesmas, sobre quem são, o que querem ser ou construir em sua profissão, em sua vida.

Para Marcelo Garcia (2009b), a identidade se constrói, se transmite e se constitui em uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. Compreendi, neste sentido, o quanto as pedagogas formadoras expuseram a influência familiar e das pessoas com quem trabalharam para a escolha da sua profissão. Também relataram que as trocas entre seus pares e colegas de profissão interferiram no trabalho que desenvolvem nos núcleos e na construção de suas identidades profissionais.

Com relação à identidade profissional, segundo Dubar (2005), não se trata de definir uma identidade fixa, mas ao contrário, torna-se necessário compreender as múltiplas identidades que existem em uma profissão. O autor refere-se a pensar na construção identitária como um processo, que não se constrói fora de um contexto organizacional, mas de um posicionamento no seio de um coletivo, que lhe dê sentido e densidade.

O grupo de pedagogas formadoras revelou grande preocupação com a formação, os cursos e o desenvolvimento profissional, considerando temas e assuntos relacionados a educação que são importantes para o desenvolvimento das suas funções. Foram listados temas referentes a aspectos que necessitariam ser tratados na sua formação profissional, desde o conhecimento e análise dos documentos oficiais que orientam a educação escolar, até o entendimento de concepções e temas teóricos e práticos que envolvam a prática educacional escolar.

As pedagogas pesquisadas falaram da importância do conhecimento da legislação vigente, dos documentos que têm balizado o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e dos processos que constituem a educação básica dentro do sistema da Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, reafirmam a carência da/na formação continuada de tempo suficiente para estudos e reflexões, que abrangessem estudos educacionais para a obtenção de conhecimentos referentes ao ensino escola, e também para análises sobre documentos oficiais educacionais e da RME, visando suas articulações com a função da pedagoga formadora nos processos a serem desenvolvidos no âmbito

escolar.

Marcelo Garcia (2009b) discorre que os processos de formação continuada e/ou desenvolvimento profissional, precisam dar grande atenção às representações, crenças e preconceitos dos(as) professores(as) e pedagogos(as), pois vão afetar sua aprendizagem sobre sua profissão, o que levará aquisições importantes para sua função ou dificultará este processo, estagnando a possibilidade de mudanças na sua formação e desenvolvimento profissional.

Em seus relatos, as profissionais sinalizaram que, com o aumento das atribuições, houve diminuição no tempo qualificado para estudos, leituras, e aprofundamento teórico sobre questões específicas fundamentais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Durante o período de trabalho, no tempo destinado para o aperfeiçoamento profissional, ou nos momentos de orientação e acompanhamento junto aos(as) pedagogos(as) escolares e as equipes de professores, foram priorizadas as necessidades e demandas mais urgentes para as unidades escolares.

As pedagogas referiram-se ao Caderno Pedagógico (Curitiba, 2012), que subsidia a organização do trabalho pedagógico dos anos iniciais escolares, utilizado para fundamentar as pedagogas participantes na busca de competência e compromisso com sua função, o que tem oferecido suporte também à continuidade de sua formação inicial e continuada. Esta seria também a possibilidade de ultrapassagem de uma perspectiva individual somente na profissão, avançando para a efetivação de um trabalho comprometido com um projeto maior de escola e de sociedade.

Estes processos vividos no âmbito escolar estão inter-relacionados e, ao se desenvolver, perpassam os conceitos de individualidade e também se dirigem ao coletivo de professores(as), pedagogos(as) escolares e gestores(as), necessidade afirmada também por Josso (2010). Por isso, estas questões também foram discutidas no planejamento da formação realizada.

Sacristán (1995) entende que o educador não pode ser visto como um técnico, mas sim como um profissional que tem domínio e conhecimento sobre a ciência pedagógica, e a utiliza na sua organização de trabalho pedagógico nos ambientes escolares. Neste sentido, percebi nas narrativas das pedagogas que a

profissionalidade e os processos de formação continuada estão intimamente articulados.

Ao observar as pedagogas formadoras, foi possível perceber nos seus relatos escritos que consideram sua trajetória no NRE, que passou por transformações no decorrer do tempo, principalmente com relação à organização de suas equipes e das atribuições que lhes compete. Essas questões carecem de atenção e reflexão, uma vez que a nova formatação das equipes, nem sempre favoreceu o aprofundamento dos estudos, em razão da demanda de atribuições e da configuração do trabalho nas unidades escolares, que pode deixar a desejar na qualidade pedagógica.

Foi bastante significativo o processo inicial observado, de descobertas sobre si mesmas, como aquelas que atuam em parceria, o que pressupõe considerar a produção dos processos sociais, culturais da sociedade, a serem articulados aos processos produzidos pelos profissionais das escolas ao ensinar e formar os estudantes. Neste sentido, os processos que algumas pedagogas vieram narrando, referiram-se ao movimento de mediação entre os domínios que detêm na área educacional e os conhecimentos necessários aos profissionais das escolas em que atuam.

Retomo, assim, a questão da mediação promovida pelas pedagogas como forma de atuação que oferece a oportunidade de discussões, análises, pesquisas colaborativas sobre concepções e metodologias das propostas curriculares em vigor, a serem analisadas, redimensionadas e moldadas no âmbito escolar, como propôs Sacristán (1995).

É importante considerar as possibilidades desse trabalho mediador, uma vez que promovem o domínio e equacionamento das formas de organização do trabalho pedagógico, o que implica no reconhecimento da atividade mediadora como central na identidade da pedagoga formadora. Este processo de construção da atuação profissional propiciou levantar os temas que representam as necessidades e interesses para o ensino e formação escolar, e que apontaram para novas formas de desenvolvimento profissional como preparo do trabalho pedagógico.

Segundo Giroux (1997), a constante necessidade de discussões sobre as intenções ideológicas que estão por trás das prescrições das propostas curriculares, e que se referem às concepções do(a) educador(a) pedagogo(a) como intelectual transformador(a). Neste sentido, os cursos de formação, precisam responder a um

processo de qualificação para a atuação do(a) pedagogo(a), consciente das complexas necessidades postas à sua atuação no tempo presente. Todas as pedagogas que participaram desta primeira fase da pesquisa, demonstraram interesse na participação e continuidade dos encontros de pesquisa.

5.3 O CURSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Os encontros planejados para o curso de pesquisa-formação propiciaram que as participantes evocassem suas memórias e refletissem sobre suas histórias de vida e formação. Foram diferentes etapas, com temas e atividades diferenciadas e programadas para os dias do curso, durante os quais verbalizaram depoimentos, elaboração de trabalhos e puderam fazer inferências, para descrição de acontecimentos individuais para análises e reflexões individuais sobre suas memórias, atividades e sua correspondência nas falas e trocas com o grupo.

Segundo Josso (2007), a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente a cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece. Analisa a autora:

Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (JOSSO, 2007, p. 420-421).

Esta investigação fundamenta-se, essencialmente, por ser uma metodologia em que a pessoa é, concomitantemente, objeto e sujeito de formação.

No decorrer dos encontros de pesquisa-formação, que compuseram o curso “A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a): Revelações dos sentidos de um desenvolvimento profissional transformador”, a categoria Identidade do(a) pedagogo(a) foi abordada durante o curso. Outras temáticas emergiram por meio das atividades desenvolvidas, que levaram as participantes a rememorar sua carreira profissional, considerando situações de vida, experiências da profissão, vivências no âmbito da cultura das unidades escolares e de suas escolhas.

As atividades oportunizaram momentos de reflexão e incursões das participantes sobre fatos, opiniões, percepções sobre o outro (seus pares), e em suas experiências individuais e coletivas. Por outro lado, as situações de formação, foram desenvolvidas a partir dos autores selecionados durante os estudos, os quais poderiam acrescentar novas reflexões e conhecimentos sobre as trajetórias das pedagogas.

A partir da análise interpretativa das fontes (Tempo I, II e III), com base em Souza (2014), foi possível organizar as temáticas e agrupar unidades de análise, possibilitando a compreensão e a interpretação dos elementos narrados, identificadas a seguir, no Quadro 6.

QUADRO 6 – Temáticas abordadas nos encontros com as pedagogas

TEMÁTICAS ABORDADAS NOS ENCONTROS COM AS PEDAGOGAS
Formação e identidade das pedagogas
Percepções sobre identidade
A transformação de si
Identidade profissional

Fonte: Temáticas desenvolvidas nas unidades do curso (2021).

Na continuidade deste texto, discorro cada uma das temáticas que emergiram nos momentos do curso de pesquisa-formação, e que analiso a seguir:

5.3.1 Formação e identidade das pedagogas

No que se refere à formação das pedagogas, este processo compreende primeiramente o(a) pedagogo(a) como um profissional que atua nas várias instâncias da prática educativa e que, segundo Franco (2005), estão ligadas direta ou indiretamente à organização e aos processos de transmissão e assimilação de conhecimentos escolares. Estes conhecimentos são permeados por saberes e modos

de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica. A conformação dos conhecimentos na formação do(a) pedagogo(a), contemplam a preparação desses profissionais da educação, para atuar na organização e na gestão de segmentos pedagógico administrativos do sistema nacional de ensino.

Brzezinski (2011) e Franco (2005) afirmam que a formação do profissional em educação é vista a partir de sua formação e atuação notadamente na educação escolar, em perspectivas como: a formação de um profissional que possa atuar como especialista de sua área, o que pressupõe o domínio da ciência pedagógica, e a natureza do trabalho pedagógico, como afirma Hagemeyer (2006). Esta é uma atuação que se caracteriza pela forma unitária no trabalho pedagógico, e que pressupõe uma atuação que comporta a visão do pesquisador, na formação na licenciatura de Pedagogia.

O trabalho conjunto com pedagogos(as) escolares e professores(as) pressupõe, por sua vez, o desenvolvimento da teoria e da prática, considerando seus conhecimentos e saberes sobre a educação escolar, através de sua própria ação pedagógica. Para Houssaye (2004), é na formação pedagógica que os(as) pedagogos(as) são capazes de articular os conhecimentos e saberes pedagógicos com os conhecimentos e saberes das áreas de ensino, que comportam os domínios de conhecimentos da educação, da pedagogia e do ensino.

Observei, a partir das apresentações das pedagogas, que diversos fatores influenciaram na escolha da sua profissão. Trouxeram a interferência dos membros de sua família, foram influenciadas por alguns colegas e professores, ou mesmo pela estrutura educacional. Neste sentido, concordo com Freitas e Barbosa (2006), quando afirmam que a família é um dos elementos principais que auxiliam ou obstaculizam o momento da escolha e de decisões sobre a carreira profissional, posto que todo indivíduo possui uma história na qual se inclui a família, sua cultura e características distintas.

Para Lucchiari (1997), a história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas habilidades, formas de agir e se desenvolver. As escolhas vivenciadas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito, acerca das profissões. A família é considerada importante no momento da

escolha da profissão, mas para o autor, o jovem não baseia sua decisão apenas em seus familiares, ele é influenciado pelos pares, que são os “outros” significativos na sua vida pessoal e profissional.

A respeito da profissionalização, Nóvoa (1995) revela que uma construção de dimensão espaço-temporal atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até sua recomposição, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolve. Essa construção tem a marca das experiências vividas, das escolhas e práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho sólido.

Através do estudo das narrativas das pedagogas formadoras, pode-se repensar questões que circundam essa formação profissional que, segundo Nóvoa e Finger (2010), nos levam a compreender que o próprio sujeito significa e escolhe a trajetória da sua própria formação, levando a um trabalho de reflexão sobre o próprio percurso de vida.

Com relação ao voltar-se ‘para si’ e ‘para o outro’ na profissão, as pedagogas participantes da pesquisa revelaram diferentes trajetórias pessoais e profissionais de vida, em relação ao que podem ser considerados como marcos na carreira profissional.

Ao falar sobre estes marcos das escolhas para sua trajetória profissional, situaram estes eventos temporais, como as marcas que direcionaram e selecionaram sua profissão futura, como professoras ou educadoras. As experiências de cada marco profissional e da docência, oportunizou o momento de inserção posterior em um nível ou fase da experiência profissional. Em cada situação de mudança, a transição foi um processo em que as pedagogas se reportaram a dificuldades, medo e preocupações iniciais ao assumir um cargo.

As profissionais com maior experiência na Educação Infantil comentaram que cada cargo que assumiram no Ensino Fundamental representou e constituiu uma transição por vezes difícil, na qual verificaram uma disposição de enfrentamento de novas situações com as quais se defrontaram.

Em suas narrativas, as participantes do curso expressaram que o convite para assumir a profissão de pedagoga teve grande impacto na sua carreira, porque nem sempre a formação que já tinham correspondia às necessidades deste cargo de

grande amplitude. Os depoimentos referiram-se a um tempo significativo de estudos e aprofundamento para a nova função. Houve um investimento de formação e resiliência, em que foram impelidas a novos estudos sobre a significação e os conhecimentos necessários ao cargo, que impulsionaram um crescimento profissional inesperado. Este aspecto evidenciou o peso do reconhecimento de que este processo de formação precisaria ser constante na trajetória de pedagoga, e no caso do grupo participante da pesquisa os passos desta travessia as levou a assumir a profissão de pedagogas formadoras nos NREs.

Machado e Honório Filho (2018, p. 116) referem-se à Marca Formadora, como título de sua pesquisa, que concebem como “um carimbo, um sinal, uma cicatriz que fica em nós, nos distingue dos outros, nos nomeia, não se relaciona nem com o bem, nem com o mal, simplesmente existe, nos denomina e é denominada por nós”. Os autores se referem a uma identidade dos professores, e na profissão do(a) pedagogo(a), esta é uma identidade, não é um dado estático ou homogêneo. As decisões em cada fase da trajetória profissional são marcas que não têm forma definida, porque vão se modificando, e quando se percebe, já delinearão outro desenho que adquire nova forma. Estas novas formas, nas trocas consigo mesmo e com ‘o outro’, vão construindo uma identidade profissional com dimensões da história de vida humana, de contribuições valiosas para ‘si mesmo’ e para ‘o outro’ (seus pares, estudantes e alunos dos anos iniciais, entre outros).

Neste sentido, as pedagogas ressaltaram o processo de aprender com ‘o outro’ e na profissão, o reconhecimento de constatar suas habilidades e possibilidades que não conheciam, como de ministrar cursos, planejar atividades que favorecessem aos educadores de cada unidade escolar. A pedagoga Cassis referiu-se ao “gosto de conversar com os professores, de organizar a formação e realizar cursos com eles, isso me incentiva a aprofundar nos estudos”, como experiência sobre a qual refletiu. Estas descobertas sobre si mesmas foram importantes e houve momentos em que a palavra ‘descoberta’ apareceu como fundamental, mostrando a realidade de suas vidas, compondo suas experiências pessoais e profissionais.

5.3.2 Representação da profissão na criação de Mandalas: Mosaicos de histórias e memórias

Em se tratando de identidade profissional, Brzezinski (2011) compreende que a identidade é também coletiva, porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e culturais. O profissional incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual está inserido. Nesta forma de identidade, se articulam e entrecruzam o ser pedagogo(a), o ser professor(a) e o ser pesquisador(a), como processos que contribuem para a organização e gestão do trabalho no âmbito escolar.

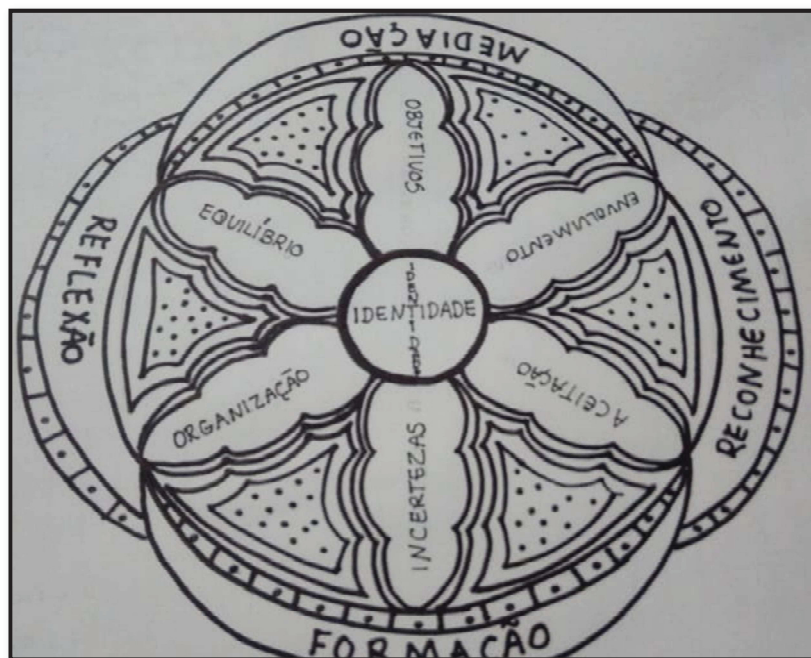
Para representar a identidade das pedagogas, uma das atividades propostas no curso de pesquisa-formação foi a da construção de uma Mandala como atividade que representasse por meio de desenhos, palavras, frases ou imagens a possibilidade de expressar ou significar compreensões sobre sua identidade profissional. Neste trabalho busquei trazer a possibilidade de levar as pedagogas participantes a refletir sobre si mesmas, fazendo relações com a vida, com suas impressões e sentimentos neste assumir profissional.

Neste momento do curso, as participantes elaboraram suas Mandalas e, nas formas como procuraram narrar suas criativas definições e formas de representação da relação de si mesmas com sua profissão, surpreenderam a 'si mesmas' e se surpreenderam, como profissional e pesquisadora, sinalizando as marcas profissionais e pessoais que comentei anteriormente, e que pude vislumbrar considerando as narrativas das autoras participantes sobre a produção desta atividade, a seguir:

5.3.2.1 Mandala da pedagoga Shirlei

A pedagoga Shirlei apresentou sua Mandala, que visualizamos na Figura 2 e a identificou como:

FIGURA 2 – Mandala elaborada pela Shirlei simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Gostei muito da proposta de construir a Mandala, porque eu me identifico muito com este trabalho. Quem me conhece sabe que quando estou angustiada ou em alguma reunião, costumo desenhar mandalas.

Iniciei desenhando uma flor, que simboliza a beleza e a vitória da evolução e da superação. Desenhei uma flor de lótus que representa a virtude e a pureza. Coloquei no centro a palavra IDENTIDADE que vem da essência do eu, representando a nossa formação. Nas pétalas da flor as palavras ENVOLVIMENTO (que nós temos no nosso trabalho, com os profissionais nas escolas, as famílias e a sensibilidade em se relacionar com as equipes), ACEITAÇÃO (do que penso, do que estou experienciando, de como as coisas acontecem), OBJETIVOS (colocando em prática meus objetivos e buscar além deles), EQUILÍBRIO (saber equilibrar as questões que faço e o que não depende de mim) ORGANIZAÇÃO (olhar atento para o planejamento e as pautas com as unidades, minha organização pessoal que acho importante), INCERTEZAS (dúvidas e fragilidades que trazemos e buscar ajuda com colegas, departamento para desenvolver o trabalho).

E permeando a flor, as palavras FORMAÇÃO, REFLEXÃO, MEDIAÇÃO e RECONHECIMENTO. A formação precisa ser constante, com estudos e

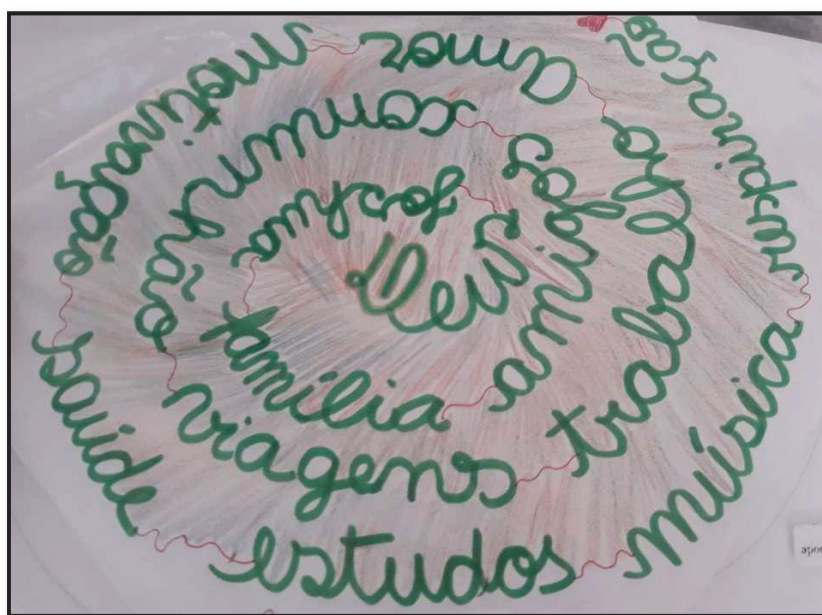
aprofundamento. Também é importante refletir o que faço juntamente com minhas colegas sobre situações que acontecem no cotidiano pedagógico porque ela traz um crescimento.

A importância da mediação que a pedagoga de referência faz com as unidades e o reconhecimento que vem por parte dos colegas de trabalho, das unidades que acompanhamos e sobre o conhecimento que não temos de todos os processos, mas precisamos estar em busca constantemente.

5.3.2.2 Mandala da pedagoga Vera

A pedagoga Vera produziu sua Mandala na forma visualizada na Figura 3 e descreveu:

FIGURA 3 – Mandala elaborada pela Vera simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Nesta produção, organizei a Mandala com palavras ligadas por um fio condutor, entrelaçadas num formato de caracol, para representar minha identidade pessoal e formadora.

Iniciei pela palavra DEUS no centro, porque sou de formação cristã e na sequência as palavras JOSHUA (nome do meu filho), FAMÍLIA, AMIGOS, COMUNHÃO (abrange as questões de trabalho e as relações com os colegas),

VIAGENS (gosto muito de viajar e vejo com recompensa do trabalho), TRABALHO, AMOR (é preciso gostar do que faz e traduz o amor pela profissão), MOTIVAÇÃO (ao mesmo tempo que me motivo, vou motivando o outro e isso vai nos impulsionando a crescer), SAÚDE (precisamos estar bem, cuidando da saúde), ESTUDOS (ir em busca de algo novo. Ao mesmo tempo é importante estar perto de quem está estudando pois aprendemos com eles, o estudo é a base do nosso trabalho e está permanentemente na vida de pedagogo). A MÚSICA (faz diferença na minha vida, me anima e está presente nos espaços) e RESPIRAÇÃO (especialmente nesse ano de 2020) foi importante, porque me fez parar para pensar sobre todas as demandas de trabalho e o cumprir o que tínhamos que realizar. Muitas vezes nos esquecemos de pensar na vida pessoal e isso é muito importante para a saúde física e mental, parar para respirar durante tantas dificuldades.

5.3.2.3 Mandala da pedagoga Joana

A pedagoga Joana construiu a sua Mandala visualizada na Figura 4 e a descreveu:

FIGURA 4 – Mandala elaborada pela Joana simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Construí a Mandala com alguns materiais que tinha em casa e lembrei da minha infância na escola onde eu fazia mandalas. Organizei frases e palavras com flechas vermelhas e amarelas para representar que podem mudar de sentido.

Coloquei REDES DE INTERDEPENDÊNCIA, porque estudei um pouco de Norbert Elias que fala das nossas relações do cotidiano, que não tem como entender o indivíduo sem analisar junto da sociedade.

Se me analisar nessa rede de interdependência, posso dizer que sou mãe, casada, gosto de praticar esporte, estudei/estudo, sou filha da Joana empregada doméstica que nos criou dessa forma.

Na sequência, coloquei TEMPO DE DEDICAÇÃO porque como pedagoga de núcleo preciso de formação, leitura e estudos que precisam de aprofundamentos.

TENHO FRAGILIDADES em relação aos conhecimentos que são referentes à Educação, Ensino Fundamental, sala de Recursos, uma vez que é muito amplo ser pedagoga de Núcleo, que precisa saber (compreender) os processos que acontecem em suas relações. Por isso, o PROCESSO CONTÍNUO acontece a partir do diálogo com as pedagogas e professores(as), para qualificar o trabalho que realizo.

Também as palavras APRENDO COM OUTRO, nas quais a experiência de estar no grupo de pedagogas do núcleo leva ao diálogo com as colegas, me trouxe muitos conhecimentos. Esse tempo modificou minha vida profissional e todo processo formativo que compartilho com as pedagogas das/nas unidades.

5.3.2.4 Mandala da pedagoga Helena

A pedagoga Helena elaborou a sua Mandala, que visualizamos na Figura 5, na qual, em seguida relata como chegou a essa forma de expressão.

FIGURA 5 – Mandala elaborada pela Helena simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Construí essa Mandala e a organizei em várias palavras que pudessem significar e trazer sentido para a minha identidade de pedagoga formadora. São palavras que fazem parte do trabalho do pedagogo, com as atitudes profissionais que considero necessárias, nas quais trouxe os sentimentos que envolvem tudo isso.

Me inspirei em uma Mandala Asteca, na qual aparece no centro o sol (se movimentando e que dá vida), representado pela palavra PEDAGOGO, com a complexidade de palavras que a envolvem e circulam o nosso dia a dia. As palavras foram separadas por cores e com a fonte da letra diferentes porque elas têm essências diferentes, mas convivem juntas.

São sentimentos, emoções, atitudes e o trabalho do pedagogo formador como se se fossem fios que estão ligados uns aos outros e misturados.

As palavras foram separadas por grupos da seguinte forma: palavras mais técnicas que tem a ver com a profissão do pedagogo, FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO, REFLEXÃO, PESQUISA, CONHECIMENTO; ESTUDO, RELAÇÃO, APRENDIZAGENS, COOPERAÇÃO, ESCUTA e AVALIAÇÃO.

E as palavras permeiam toda a profissão e que precisam ser desenvolvidas:

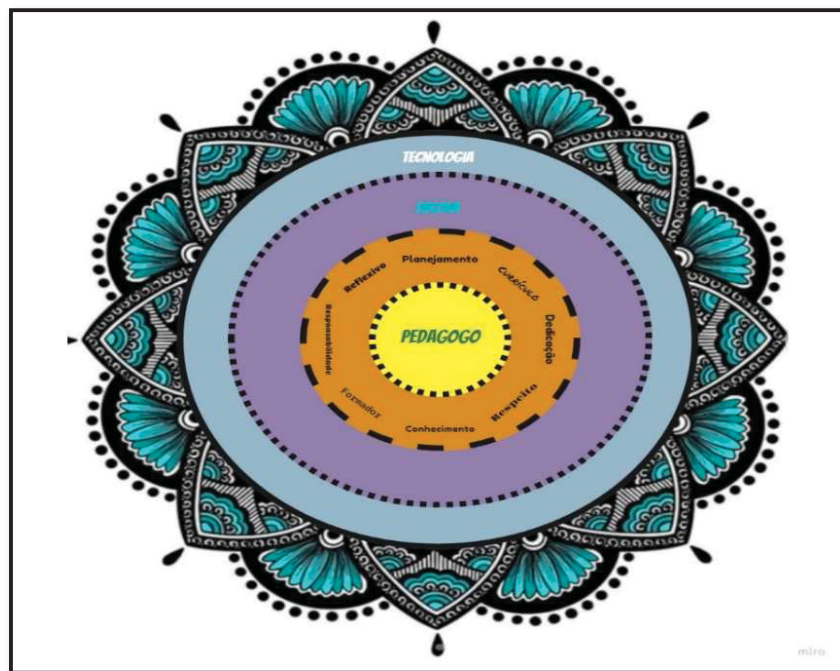
SENSIBILIDADE, RESILIÊNCIA, ÉTICA, FLEXIBILIDADE e ALTERIDADE; ANGÚSTIAS, INQUIETAÇÕES, CONFLITOS, DIÁLOGO, EXPECTATIVAS e DESAFIOS.

Nós aprendemos o tempo todo com os outros, todos os dias e a escuta é uma das atitudes de extrema importância, não é um simples acontecer, mas essencial para o direcionamento do trabalho e para colocar-se no lugar 'do outro'. A ideia é que as palavras se movam em torno do pedagogo, dando significado e fazendo referência a ele em sua identidade profissional.

5.3.2.5 Mandala da pedagoga Gabriela

A pedagoga Gabriela representou a sua Mandala como se visualiza na Figura 6, e descreveu:

FIGURA 6 – Mandala elaborada pela Gabriela simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Escolhi este formato de Mandala e as cores azul, lilás e amarelo que irradiam tranquilidade e esperança. Inseri no centro a palavra PEDAGOGO porque há três anos estou nessa função de pedagoga de referência no núcleo, que articula todo

processo de ensino e aprendizagem, ajudando as minhas colegas nas escolas, como mediadora desse processo.

Outras palavras que escolhi: PLANEJAMENTO porque também preciso me planejar para levar conhecimento e atender as escolas, fazer a mediação e ajudar na organização e rotina de trabalho; CURRÍCULO, para mim é um instrumento de trabalho e preciso ter conhecimento dele, para trabalhar os conteúdos, objetivos e os critérios do ensino e da aprendizagem; DEDICAÇÃO porque tenho me dedicado com leituras dos documentos norteadores da rede; RESPEITO pelo trabalho que desenvolvo e pelo trabalho dos outros; CONHECIMENTO, fundamental para o trabalho onde preciso estar em busca de aprimorar e estudar cada vez mais; FORMADOR, é um quando preciso gostar de fazer e estar preparada em relação a planejamento e as estratégias de encaminhamentos metodológicos; RESPONSABILIDADE no trabalho; REFLEXIVO, porque sempre preciso refletir sobre as minhas ações, atitudes e a forma como vejo as minhas colegas e me relaciono no dia a dia; ESCOLA, que abarca todas as palavras que fui buscando; TECNOLOGIA porque com o trabalho remoto, precisei me reinventar utilizando as tecnologias, preenchendo planilhas eu fui aprendendo e ao mesmo tempo orientando as pedagogas das unidades que acompanho. É um novo meio de trabalho na rotina pedagógica.

5.3.2.6 Mandala da pedagoga Inês

A pedagoga Inês construiu a sua Mandala que visualizamos na Figura 7, e descreveu:

FIGURA 7 – Mandala elaborada pela Inês simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

A Mandala representa a luta pela unidade total do eu, a essência do eu, reconhecer e criar consciência da nossa vida e da nossa identidade. Me senti assim construindo minha Mandala e nesse sentido iniciei colocando uma pergunta: O QUE VOU DEIXAR? Pensei nessa questão porque somos referência e temos que deixar um legado. Para os pedagogos e professores que tive contato e me relacionei, o que deixo. Quais referências positivas deixo, o que pude colaborar no trabalho dos outros e no trabalho do pedagogo escolar e sua caminhada na unidade e como referência para os professores.

Outras palavras que destaco na Mandala: REFERÊNCIA, PROCESSO INDIVIDUAL, ESTUDAR PARA APERFEIÇOAR, INSPIRADORA e no centro as palavras DEPENDÊNCIA e AUTONOMIA.

Essas palavras representam questões importantes para o trabalho e nas quais as ações do pedagogo do núcleo refletem no trabalho da unidade escolar. O pedagogo precisa se colocar atento para ajudar na organização e nos processos educativos da escola. Precisa ser inspirador e criar condições para que a escola, sobretudo os pedagogos escolares, tenham autonomia para desenvolver seu trabalho com qualidade e tomar decisões responsáveis acerca da educação.

5.3.2.7 Mandala da pedagoga Margarida

A pedagoga Margarida produziu a sua Mandala, que pode ser visualizada na Figura 8, e descreveu:

FIGURA 8 – Mandala elaborada pela Margarida simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Ao construir a Mandala, percebi o quanto de místico ela tem e o quanto eu sou assim. Retratei um pouco das escolhas pessoais e profissionais. Escolhi cinco palavras para estruturar a minha Mandala e coloquei em volta do círculo: FAMÍLIA, ESTUDOS, EQUIPE, DISCUSSÕES e APRENDIZAGEM. Essas palavras estão em movimento, são misturadas e passam pelo meu eu pessoal e profissional.

No centro da Mandala, estão duas palavras PERCURSO e LUZ. Luz porque é uma onda energética que ilumina um percurso. Como pedagoga formadora eu me sinto no percurso do 'outro', trazendo um pouquinho dessa luz, como também muito iluminada pelo percurso das outras que passam por este caminho, tanto profissionalmente como pessoalmente. Essa é uma construção contínua nossa como profissionais, onde você se constitui profissional e ao mesmo tempo faz parte do percurso profissional da outra pessoa.

As imagens da família são representações fortes da minha vida familiar. A questão do estudo, tanto profissional como pessoal, aparecem na imagem. As

aprendizagens estão representadas com imagens de crianças do local de alimentação (dos pequenos, que foi um desafio trabalhar com a Educação Infantil) e de um cabo de guerra (para representar como me sinto como pedagoga formadora “puxando daqui, puxando de lá” e aprendendo um pouco de cada coisa).

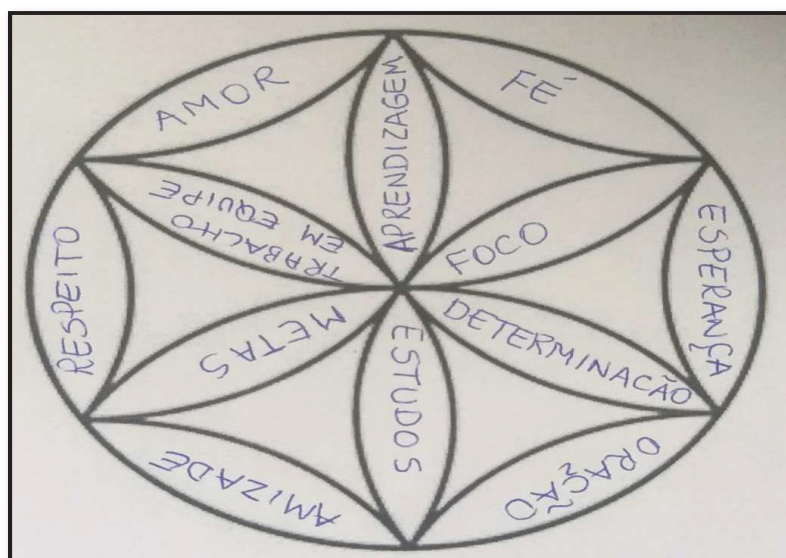
As Imagens representam as discussões em dois momentos que marcaram minha trajetória, na SME como formadora e no Núcleo educacional, com a equipe de trabalho e as relações para além do profissional. Considero que a gente se constrói nas relações, e as relações pessoais fortalecem as relações profissionais, tudo isso dentro do percurso de ser, de estar e se formar pedagoga.

Considero que constituir a identidade não é fácil, se batalha desde o estudo acadêmico, desde o momento em que se opta por ser pedagoga, até nossa trajetória profissional, é uma constante luta por essa identidade.

5.3.2.8 Mandala da pedagoga Cassis

A pedagoga Cassis representou a sua Mandala que visualizamos na Figura 9, e descreveu:

FIGURA 9 – Mandala elaborada pela Cassis simbolizando sua identidade profissional



Fonte: Material coletado durante o curso de pesquisa-formação (2021).

Construí a Mandala pensando na identidade profissional a partir de algumas palavras que estão do lado de fora da flor: ESPERANÇA, ORAÇÃO, AMIZADE,

RESPEITO, AMOR e FÉ. Elas dizem respeito à minha pessoa, o que preciso ter dentro de mim para desenvolver o meu lado profissional. Eu preciso estar bem, tenho que ter esperança, com muita oração, preciso sentir que tenho amizades, que sou aceita pelo grupo para ter confiança em realizar meu trabalho.

O respeito é muito importante na minha criação, quando eu respeito, também sou respeitada. Precisamos fazer tudo com muito amor e carinho, porque tudo o que se dá com amor se recebe em dobro. A fé move a minha vida, fé em Deus, fé numa vida melhor, na educação e nas pessoas.

A partir do momento que tenho esse pilar bem constituído, consigo desenvolver o meu lado profissional. Por isso a escolha e colocação de outras palavras na Mandala: FOCO (na profissão), DETERMINAÇÃO (buscar o que eu quero), ESTUDOS (estudar e interiorizar e ao mesmo tempo saber transmitir o conhecimento), METAS (que precisa estabelecer na vida), TRABALHO EM EQUIPE (essencial, principalmente na época da pandemia, reunindo e discutindo questões, aprendendo com os outros) e APRENDIZAGEM (o que podemos aprender a cada dia, mesmo com momentos difíceis de pandemia, crescimento profissional e pessoal, momentos de estudos e reflexão).

5.3.3 Revelações das pedagogas formadoras na construção de suas Mandalas

A atividade das Mandalas mostrou-se como um dos momentos privilegiados no que se refere às reflexões sobre a constituição profissional, o que levou a caracterizar o reconhecimento das pedagogas sobre sua identidade profissional. Nestas atividades o gelo realmente quebrou, não entre nós pedagogas formadoras em nossa profissão, mas na forma que se mostrou desde o início das relações na pesquisa e no curso, que pareciam caminhar com certa formalidade. A busca por representar a profissão trouxe a necessidade de falar sobre o ser profissional: os sentimentos, o amor entre os pares, as relações entre os seres humanos e a busca da reflexão em torno do que as pedagogas consideraram que as identifica.

Neste exercício foi possível sentir a sensibilidade das pedagogas, como pessoas que trabalham com a educação do ser humano, de forma que puderam focalizar e refletir de forma mais livre sobre sua atuação. Mostrou ser um ponto fundamental da formação pessoal, que não se dissocia da profissional, e que até

poderia ter continuidade e com um desenvolvimento a ser aprofundado, na busca de novas possibilidades para a pesquisa realizada, que se revelou como o início de um processo de autoconhecimento para o trabalho da sensibilização para análises mais apuradas sobre sua função no âmbito escolar.

A mediação na relação entre o conhecimento educacional e os profissionais a que atendem surgiu nos relatos como novas formas com que puderam ver-se 'a si' mesmas e às outras, no processo de reconhecimento de seus domínios e novas necessidades de estudos e pesquisas para desenvolver este processo, que me pareceu vital na construção da identidade profissional das pedagogas formadoras.

Cabe retomar as questões levantadas na escrita sobre as mandalas e indicarei nestas narrativas alguns aspectos sinalizados com influências nas temáticas que emergiram na pesquisa. Início com Shirlei, que trouxe a preocupação sobre a atuação de pedagoga formadora, na qual passou por incertezas e fragilidades, e revelou sua constante necessidade de sustentação e apoio da teoria, dos coordenadores e das colegas de profissão. Falou sobre os cursos de formação, que precisam acontecer com o aprofundamento de leituras e estudos teóricos, de forma constante. Revelou que percebeu o reconhecimento por parte das colegas de trabalho, em relação à mediação que desenvolve.

A pedagoga Vera ilustrou seu reconhecimento profissional e pessoal, com palavras entrelaçadas, demonstrando que esta identidade inicia na religiosidade, passa por sua família e por demandas de trabalho. Sinalizou a importância de estudar e de como precisou aceitar as formas de planejamento da SME, durante as contingências do contexto de pandemia, período em que as questões de trabalho e tarefas foram exaustivas, e mostraram uma faceta da profissão nos tempos atuais, na função que exerce.

A Mandala da pedagoga Joana foi representada por frases sobre o trabalho que tem desenvolvido na relação com 'o(s) outro(s)'. Destacou a importância da sua formação e do tempo que dedica para obter este suporte formativo, e as dificuldades que encontra em relação ao conhecimento dos processos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Percebi, nos aspectos presentes nas mandalas, que as pedagogas reconhecem que a formação, as leituras de artigos, documentos e textos são importantes na profissão, de forma que requerem melhor organização e

aprofundamento da SME sobre as questões referentes à cultura escolar, às relações humanas e à identidade profissional, para que estas discussões, aconteçam com maior frequência para maior reflexão e qualidade durante o período de trabalho das pedagogas. Nesta busca de maior tempo, abrem-se maiores possibilidades de criatividade para subsidiar seu trabalho e adquirir o conhecimento sobre a profissão que exercem, mesmo quanto à utilização de materiais que possam embasar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Baseada em uma mandala asteca, a pedagoga Helena considerou diferentes palavras e sentimentos do seu trabalho. O pedagogo no centro da mandala, representou que ele convive e se relaciona com diferentes questões, muitas delas precisam ser desenvolvidas, como a sensibilidade, resiliência e a flexibilidade, que observei durante as análises que desenvolveram.

A pedagoga Gabriela reafirmou pontos que considera importantes na profissão, dentre eles ter o conhecimento dos documentos e legislações da RME, que aparecem como pontos de apoio ou de segurança para a atuação profissional. Referiu-se aos recursos tecnológicos utilizados pela educação notadamente no período de pandemia, os quais abriram espaço para a quebra da monotonia e que deveriam caminhar de encontro à criança e aos estudantes da sociedade contemporânea.

A mandala da pedagoga Inês trouxe a preocupação com a formação e a profissionalização, bem como na forma de se relacionar com seus pares e se preocupar com o legado que deixa. Esta preocupação remete à aceção de Nóvoa (1992), quando indica que a identidade profissional da educação implica “o ser” e o “sentir-se profissional”, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Sendo assim, a identidade profissional é uma identidade individual e coletiva, pois incorpora também o modo do profissional se situar no mundo, a sua história de vida, suas representações, os seus desejos ou expectativas, as suas realizações ou frustrações, como pontua Josso (2007).

A pedagoga Margarida retratou sua identidade na mandala como uma construção individual e coletiva, também desafiadora que iniciou na graduação e foi se delineando nas funções que foi assumindo. Trouxe a preocupação, que é trabalhar com os dois segmentos, Educação Infantil e Ensino Fundamental e o desgaste profissional que este trabalho demanda.

Observei que as pedagogas trazem com recorrência nas suas narrativas, a questão de atender e trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos núcleos regionais, orientando CMEIs e escolas. Esta preocupação é legítima e demanda a formação profissional, não de forma superficial e aligeirada, mas com consistência, para dar conta dos dois segmentos que mostram seus desafios e até o momento não recebem formação suficiente para o acompanhamento que precisam desenvolver.

A pedagoga Cassis representou sua mandala por palavras que significam sua identidade, como estudos, determinação e metas. Destacou que o trabalho em equipe, no momento de pandemia, precisou ser efetivo para dar conta das demandas de trabalho.

Percebi que, ao representar a identidade profissional nas Mandalas, as pedagogas formadoras reconheceram que a identidade não aparece desvinculada do desenvolvimento profissional, da formação, dos processos vividos, da mediação que desenvolvem, das aprendizagens, das experiências pessoais e coletivas. Marcelo Garcia (1999, p. 145), refere-se ao profissional “como sujeito que aprende. Se noutras alturas enfatizávamos o conceito de desenvolvimento, agora referimo-nos à importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária da formação”.

Neste curso, a palavra mediação ganhou destaque e foi considerada como uma das mais expressivas do trabalho da pedagoga, compondo, nesta função, o ‘ser mediadora’. A mediação é entendida aqui como uma forma de agir didático-pedagógica dos profissionais da educação, diante das formas metodológicas do ensino escolar, a serem apreendidas pelos(as) pedagogos(as) escolares e professores no âmbito escolar. Ainda, como intermediação ou como ações que levam a desenvolver conceitos, noções, saberes, entre outros, levando ao ato de aprender (SILVA, 2016).

Em se tratando da forma como a pedagoga formadora organiza sua prática e atuação, é importante lembrar que a sua metodologia de trabalho, está diretamente relacionada à sua concepção pedagógica, visão de educação, homem e de sociedade, o que exigiu nesta pesquisa uma visibilidade ampliada, relacional e de maior compreensão entre sua identidade profissional e o contexto histórico, social e cultural em que atua.

5.3.4 Impactos da pandemia na vida das pedagogas formadoras: Interferências em suas identidades pessoal e profissional

O momento de pandemia, que iniciou no final do ano de 2019, levou à reorganização desta pesquisa e a abrir um espaço de escrita e reflexão sobre o período de mudança e momentos de perplexidade vividos, que ocorreram também no âmbito das unidades escolares, com grande interferência na vida pessoal e profissional de cada uma das pedagogas participantes da pesquisa.

Neste período, em vários países e regiões do mundo, exigiu-se o isolamento social, devido à pandemia da Covid-19. Na educação escolar, este período significou a necessidade de realizar do trabalho pedagógico recorrendo às atividades remotas ou virtuais, e atividades impressas que foram utilizadas aos estudantes que não tinham acesso aos instrumentos tecnológicos, durante os anos letivos de 2020 e 2021.

Nesta forma de ensino possível, as pedagogas relataram o sentimento de isolamento das pessoas com quem conviviam em casa e na escola. Diante das diferentes e inusitadas situações de mudança na vida de pedagogos(as) escolares e professores(as), as pedagogas formadoras constataram que novas influências seriam possivelmente integradas à constituição de sua atuação e identidade profissional.

Sobre este período, a pedagoga Margarida relatou: “O distanciamento trouxe aprendizagens e alternativas, que nos fizeram crescer nas interrelações pessoais através dos meios tecnológicos, saindo da zona de conforto e fazendo com que nos lançássemos ao novo”. A pedagoga Helena, referiu-se ao sentimento de afastamento com relação às colegas e diante da realização do trabalho remoto expôs suas dificuldades afirmando que “estar entre as instâncias coordenadoras superiores e as unidades escolares era uma situação desconfortável e desestabilizadora, uma vez que a demanda de trabalho a cumprir era enorme”.

A pedagoga Joana narrou as modificações na forma de se comunicar com as equipes gestoras das unidades, por meio de aplicativos ou através de telefonemas:

A comunicação com as pedagogas e diretoras acontecia principalmente pela via do WhatsApp e no trabalho presencial no Núcleo, a comunicação com as equipes gestoras ficou mais difícil pela nossa dificuldade com os equipamentos tecnológicos, que não eram suficientes para a equipe de pedagogas. As aprendizagens com as ferramentas tecnológicas foram muitas, inclusive para orientar as equipes das escolas, inicialmente sobre o uso das planilhas em formato Excel e da pesquisa, em busca de outros recursos pedagógicos (JOANA, 2020).

Em meio às dificuldades, desafios vivenciados e novas maneiras de trabalhar, a pedagoga Margarida revelou mudanças na forma de comunicação, a qual possibilitou avanços “nas questões tecnológicas, nas relações e interrelações com seus pares, famílias e estudantes”.

O momento vivido no curso trouxe o relato de situações nas quais as exigências às pedagogas foram muitas e de diferentes formas. O trabalho passou a exigir maior tempo para a elaboração do planejamento das aulas remotas. Nos seus relatos as pedagogas referiram-se ao “abandono” de filhos, e de pessoas queridas, para estar presente nas atividades de trabalho. Neste período, diante do desnorreamento do governo naquela gestão e conseqüentemente da secretaria de saúde na situação pandêmica, as situações eram de grande insegurança nas escolas e em suas comunidades.

A atuação das pedagogas de NREs mostrou um trabalho significativo e de grande esforço. Nas situações em que parte dos estudantes não tinham acesso às atividades remotas, foram elaboradas as atividades impressas, que necessitaram de um cronograma para contato periódico, inclusive nas situações de vulnerabilidade social, o que demandou o aumento do volume de trabalho, que também onerou os(as) pedagogos(as) escolares.

Durante o curso de pesquisa-formação busquei contextualizar o momento pandêmico vivido a partir do projeto do GPFOR¹⁶ elaborado e mantido, considerando as mediações remotas para o ensino escolar, em tempo de pandemia e pós-pandemia. Propus uma reflexão conjunta às pedagogas participantes do curso, sobre o artigo: “Por um novo conceito e paradigma de educação digital *OnLife*”, dos autores Moreira e Schlemmer (2020). Durante este estudo, as pedagogas formadoras analisaram suas atividades no tempo de pandemia, e discutiram no âmbito do curso (APÊNDICE 3), como utilizaram o Ensino Remoto, a partir dos conceitos do artigo explorado, e das experiências que viveram neste período.

A pedagoga Helena relatou que o “ensino emergencial *on-line* foi realizado como prioridade, para garantir a manutenção de vínculos com a escola e o acesso

¹⁶ O Grupo de Formação docente: Currículo e práticas pedagógicas, paradigmas contemporâneos (GPFOR), desenvolveu o projeto de título: Formação e identidade profissional docente: significados teóricos, culturais e pedagógicos das mediações remotas em período de pandemia e pós-pandemia, aprovado pela Comissão de ética da pesquisa, e no Colegiado do curso de Pós-graduação em Educação da UFPR, de 2020 a 2023, ainda em curso.

aos conteúdos de ensino por meio de videoaulas e atividades complementares”. Eram situações diferenciadas, que exigiam o domínio das tecnologias digitais, e as pedagogas passaram a fazer a articulação dos conhecimentos e saberes com mais propriedade e qualidade pedagógica. Segundo Joana, “nunca aprendemos tanto em tão pouco tempo e desta forma, a mudança precisaria vir nos cursos de formação continuada”.

A percepção sobre uma mudança de paradigmas na condução do trabalho pedagógico escolar, mostrou o alcance das reflexões realizadas pelas pedagogas, levando ao reconhecimento de que essa forma de comunicação digital, modificou também as relações sociais e profissionais nas escolas, e assim, as formas de atuar na escola básica, não somente nesta situação contingencial pandêmica.

A pedagoga Helena relatou as mudanças que considerou como influências na identidade profissional das pedagogas formadoras:

O pedagogo precisou adaptar as suas atividades presenciais nas unidades (escolas e CMEIs), que envolviam o acompanhamento pedagógico mensal e encontros de formação, utilizando o Google Meet, Classroom e WhatsApp. Ao analisar a formação continuada realizada em 2020, considero que ficou mais transmissiva e pouco dialógica, pelo fato de não estarmos preparadas para essa mudança, e porque precisamos de formação para utilizar melhor a tecnologia digital e as estratégias formativas e interativas mais adequadas a esse novo ensino e contexto (HELENA, 2020).

Observei que a incumbência de formar os(as) pedagogos(as) escolares e professores(as) para que mudassem as formas de ensino e a busca destes domínios em curto espaço de tempo ficou a cargo também das pedagogas formadoras. A utilização de novas ferramentas digitais, necessárias ao ensino escolar, representou um avanço significativo nas novas formas de conectividade, mostrando que a formação e os domínios requisitados às pedagogas, representaram novas necessidades e mediações a serem integradas à sua identidade profissional.

Nestes relatos e análises das pedagogas participantes da pesquisa, referiram-se às questões pedagógicas da escola contemporânea e aos interesses e necessidades do ensino e formação dos estudantes de hoje. Foi possível constatar as questões que emergiram e foram geradas a partir das experiências vividas neste período, trazendo os aspectos que definiram em grande medida, as novas formas de conhecer, comunicar e utilizar novas linguagens, novas formas de interação considerando as diferenças culturais presentes neste contexto de ensino.

Nesta perspectiva, as questões referentes aos domínios de pedagogos(as) e professores(as) da escola básica quanto às relações entre estudantes, professores(as) e pais, passaram a ocupar um lugar de maior expressão nas relações humanas das escolas, considerando no isolamento social, a atenção ao acolhimento, à empatia, à solidariedade e alteridade. Estas disposições tornaram-se presentes, persistindo nas reflexões sobre o momento de retorno às escolas, integrando as novas formas de relação com os estudantes e entre os profissionais das escolas.

Em um tempo anterior a esta fase pandêmica, entre outros autores, Hagemeyer (2014) alertou para a necessidade do avanço de pedagogos(as) e professores(as) com relação ao conhecimento do ciber mundo, da internet, das novas imagens e linguagens, dos games e celulares que passavam a comandar e a modificar as formas de produzir conhecimento, as relações humanas e os valores culturais.

Os novos interesses que as profissionais observaram nos estudantes dos anos iniciais, nesta fase, requisitaram o domínio desses temas e destrezas, como novos assuntos e metodologias no trabalho escolar. O avanço necessário ao momento contextual presente, exigiu destas profissionais a busca de mediações no trabalho pedagógico para uma aprendizagem escolar articulada à ampliação de visões de mundo, o que requisitou maior investimento em sua formação profissional na SME, despertando a atenção à sua autoformação para o desenvolvimento profissional.

5.3.5 Percepções sobre a identidade: Existencialidade e configurações sociais e culturais na profissão de pedagogas formadoras

Trabalhar as questões da identidade, segundo Josso (2007), refere-se a expressar nossa existencialidade através da análise e da interpretação das histórias de vida faladas e escritas, que permitiram colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade das identidades das profissionais participantes ao longo de suas vidas. A autora considera a identidade como um processo permanente de identificação, de diferenciação, de definição de si mesmo e do outro.

A identidade, de acordo com Pooli e Ferreira (2017), no entanto, passa a ter uma centralidade nas configurações dos sujeitos, não como sentido único e definitivo, mas se constituindo, modificando, distinguindo e identificando, como processo que não se dissocia de suas identidades. Segundo os autores, para os(as) pedagogos(as),

a produção da identidade está vinculada a certos objetivos que dizem respeito às condições dos espaços e tempos em que os(a) pedagogos(a) desenvolvem suas práticas profissionais.

Quando se assume uma atividade ou profissão, configura-se como uma das diversas dimensões para a constituição da identidade pessoal e profissional. De forma que, ao fazer algo útil para si e para a sociedade, o profissional passa a fazer parte de um processo de construção objetiva da vida, tanto nos aspectos relacionados com a satisfação das necessidades básicas, como alimentação, moradia, saúde, educação, cultura e bem-estar, quanto na produção de expectativas de futuro.

O conceito de identidade cultural faz alusão à construção identitária de cada indivíduo em seu contexto social e cultural. Está relacionada à forma como vemos o mundo exterior e como nos posicionamos em relação a ele. Como um processo contínuo, o processo de construção da identidade faz com que sempre esteja sujeita a mudanças.

Quando se fala em identidade cultural, Hall (2003) considera que as identidades não se fixam a partir de um eu coletivo que oculta os outros muitos 'eus'. Pelo contrário, é fragmentada, fraturada, plural e construída por meio de discursos, práticas e posições entrecruzadas e antagônicas.

As identidades, desta forma, funcionam como pontos de adesão temporária. Hall (2003) menciona que é um ponto de sutura, que tranquiliza o sujeito das suas incertezas e inseguranças, diante das múltiplas interpelações e convites, para a aderência. Para sustentar uma vida coletiva e individual, as pessoas necessitam de processos de negociação e essas negociações, parecem produzir contínuas demandas por desacomodação, provocando nos sujeitos uma necessidade de buscar equilíbrio, devido às constantes interpelações externas desestabilizadoras.

Ao trabalhar a noção de identidade no curso de pesquisa-formação, foi utilizada a música "Lamento Sertanejo" da autoria de Dominginhos e Gilberto Gil¹⁷, como momento de maior introspecção para compreender a identidade, considerando a origem dos indivíduos, nas diferentes regiões brasileiras. Esta atividade propiciou às pedagogas, uma incursão sobre a identidade, a partir de reflexão, memória, percepções e conhecimentos sobre este processo, inerente ao ser humano.

¹⁷ Atividade de pesquisa-formação utilizada com base em tema de aulas da disciplina de Pós-graduação em Educação na UFPR: Formação docente, identidade e desenvolvimento profissional, ministrada pela prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Após ouvir a música e analisar a letra dos seus autores, levando a detectar a forma como o sertanejo assume sua identidade, a pedagoga Joana assim se expressou:

A gente carrega e estamos sempre em transformação dentro das nossas raízes através das questões e dos hábitos que temos. A letra da música remete à diversidade de pessoas e lugares, onde somos únicos, mas vivemos na pluralidade. Vivemos na relação, temos nosso interior, mas o meu 'eu' não existe se não tiver o ele, o nós e o outro. Não se vive sozinho ou isolado. A identidade a meu ver é fluída, é um conjunto da nossa vida, do individual com o profissional e está sempre em transformação. Se pensarmos sobre a identidade cultural podemos considerar que nesse grupo e a partir dos encontros já não somos os mesmos, vamos agregando mais a nossa formação enquanto formadoras de núcleo. Como o outro, posso considerar na escola as crianças, a diversidade, mas também o coletivo das pessoas que trabalham nesse processo educativo, sem determinar padrões, são os outros que pertencem a esse lugar (JOANA, 2020).

Joana referiu-se à identidade como construção constante, mas que se modifica e se transforma a partir da convivência com os outros e com os lugares por que passou, nos quais viveu experiências que transformaram sua maneira de ser e conviver profissionalmente.

A pedagoga Vera relatou:

De certa forma, o lugar de onde viemos está em nós, carregamos esse lugar, mas não nos identifica somente porque somos o conjunto dos lugares por onde passamos; somos parte das pessoas com quem convivemos e considerando que estamos em constante mudança. Sobre a identidade cultural na escola é preciso considerar e compreender a cultura de onde o estudante vem, e ajudá-lo a fazer parte da escola, criando condições para que ele possa aprender (VERA, 2020).

Neste sentido, a pedagoga evocou o lugar de pertencimento da pedagoga a partir de sua cultura e da maneira como vem se posicionando pessoal e profissionalmente.

A cultura organizacional é evidenciada pela pedagoga Shirlei, quando começou a fazer parte do trabalho no núcleo, porque além de trazer a própria identidade foi preciso se adequar à identidade local desse ambiente. Ela relatou que “a música retrata que o sertanejo não se sente bem no local em que foi parar, ao qual se deslocou. Ele saiu da sua zona de conforto e foi para um lugar que não conhecia”. Segundo a pedagoga:

Muitas vezes as pedagogas também não têm segurança para usar sua voz no ambiente novo de trabalho. Quando começamos a trabalhar no núcleo, é preciso fazer a adesão a uma identidade formadora, que não tínhamos anteriormente, e não mais somente de docente, diferente da postura que se tinha quando estava em sala de aula (SHIRLEI, 2020).

A identidade foi considerada também pela pedagoga Shirlei como um lugar de disputa onde precisa ser ouvida profissionalmente, o que dá a entender que isso não acontece no momento de trabalho atual. Descreveu que a identidade de professor se diferencia da identidade da pedagoga que tem diferentes atribuições e formas de conduzir seu trabalho, pela posição que ocupa no sistema de ensino.

As impressões ao ouvir a música são retratadas pela pedagoga Helena como um sentimento de sofrimento, de luta, de uma pessoa que está buscando seu lugar. Ela percebeu, na música, que aparece o que identifica o sertanejo, as características que o coloca próximo ao povo e o que o diferencia de outros. Em relação ao(as) pedagogo(as):

Percebo a distância entre a formação acadêmica e a realidade complexa que é o cotidiano da escola. As inúmeras demandas que o pedagogo precisa dar conta, porém a realidade da escola se apresenta de outras formas e passa a exigir do pedagogo outras demandas. Muitas vezes o pedagogo vai trabalhando sem ter muita certeza ou orientação, vai tentando fazer seu trabalho (HELENA, 2020).

Nestas percepções, a pedagoga referiu-se a suas incertezas, presentes no contexto da escola contemporânea e diante das necessidades e interesses de um novo estudante. Embora sejam várias as suas origens, ele precisa estar inserido entre os estudantes da escola, buscando o direito ao conhecimento, ao diálogo, à ampliação de sua visão de mundo e diante também de novas necessidades e interesses, o que requer do(a) pedagogo(a) formador(a) o olhar da pesquisa de forma constante junto aos(as) pedagogos(as) escolares e aos professores em busca das novas possibilidades do ensino escolar.

A pedagoga Gabriela também trouxe suas reflexões sobre o sertanejo como uma pessoa solitária, do interior e com uma cultura que muitas vezes tem dificuldade de interagir com a sociedade moderna pela sua fala, seus aspectos pessoais e expressou como se viu nesse mesmo processo:

Me vi nesse processo quando cheguei no núcleo regional, porque minha identidade era como professora, que conhece como transmitir conhecimentos. Quando chego no Núcleo, me deparo com outros movimentos de culturas, de sabedorias, com pessoas com outros conhecimentos que até então não tinha. Me senti deslocada e tive que ir em busca de estudos e aprimorar meus saberes para integrar com a equipe. A minha identidade está em processo o tempo inteiro. Eu vou em busca de complementos, de forma que eu sou formada na academia, teórica, mas também por minha prática, minhas rotinas, estudos e o meu novo eu. A identidade vai se transformando na medida que eu vou mudando (GABRIELA, 2020).

De acordo com a pedagoga Gabriela, a identidade é considerada como um processo permanente onde as mudanças acontecem na medida que convive e transita entre questões teóricas e práticas da profissão.

Neste momento do curso, percebi nas reflexões e relatos das pedagogas suas análises sobre as diferentes formas como foram definindo sua identidade profissional. As pedagogas formadoras referiram-se às dificuldades que enfrentam por conta das exigências do trabalho que desenvolvem, mostrando que a constituição de sua identidade profissional, tem continuidade durante o trabalho complexo que desenvolvem no cotidiano das escolas. Neste caso, as orientações, os cursos de formação nem sempre são suficientes, e não se findam na formação inicial.

Demonstraram que se torna necessário agregar novos conhecimentos, novas formas de desenvolver atividades, utilizar materiais e recursos tecnológicos, diante dos novos interesses dos estudantes, que interfere em sua identidade profissional.

Os autores Pooli e Ferreira (2017) definem a identidade como um processo de tornar idênticas determinadas características individuais ou coletivas, a fim de também as diferenciar. Referem-se à modernidade como muito eficaz na produção social e individual da identidade, tentando encaixar o sujeito em processos de pertencimento e promovendo o ajustamento a uma determinada realidade.

Discorrem que, quando falamos “em brasileiros, gaúchos, nordestinos, ou mesmo professores, pedagogos, médicos e operários, homogeneizamos um conjunto muito grande de pessoas singulares, por meio de características muito amplas que tornam opacas as particularidades” (POOLI e FERREIRA, 2017, p. 20) e, desta forma, marcando o país, o estado, o município, o local de residência ou de trabalho, o que tende a homogeneizar grupos, recorrendo-se a um único significado.

Em relação aos(as) pedagogos(as), é na sua formação e atuação nos ambientes educativos que se configuram suas identidades que, segundo Pooli e

Ferreira (2017), não são fixas nem imutáveis. A identidade faz parte do desenvolvimento histórico, social e político da sociedade que é intrinsecamente contraditório e transitório, provocando uma contínua reconceptualização de significados.

Desta forma, é no exercício da profissão que os(as) pedagogos(as) vão reconhecendo as nuances de sua identidade, diante das formas como enfrentam os parâmetros das formulações das legislações, as certezas da sua formação e as incertezas que a realidade vai lhes impondo.

5.3.5.1 A construção da identidade profissional: O que mudou na prática das pedagogas formadoras?

Ao considerar a construção da identidade profissional do(a) pedagogo(a), os autores Pooli e Ferreira (2017) afirmaram que ela se constrói dentro do discurso e não fora dele. É no jogo das relações sociais que a diferença e as exclusões marcam mais do que a homogeneidade artificialmente construída. Muitas vezes, a consequência nesse processo é de que os(as) pedagogos(as) conseguem construir uma identidade por meio de práticas coerentes com sua formação e lutam para se diferenciar daqueles que não conseguem.

No segundo encontro do curso que promovi, foram colocados para discussão os destaques e conceitos do artigo “Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas” (POOLI e FERREIRA, 2017). Nas discussões realizadas, a pedagoga Shirlei considerou que em sua atuação profissional:

Organizo a parte pedagógica, de ser a formadora, de acompanhar os professores nas permanências e ter uma organização para realizar este trabalho. Deixando outras questões (organizar filas, colocar gelo em machucados) para outras pessoas da unidade realizar. Pode ficar cômodo para algumas pedagogas, ficar nessa função e não realizar a parte pedagógica e formadora na escola. [...] O texto traz a questão da identidade do pedagogo enquanto sua função “A produção da identidade, no caso dos pedagogos, também está vinculada a certos objetivos que dizem respeito às práticas efetivas na profissão”. Se o pedagogo não tem em mente o que deve ser desenvolvido e a gestão não trazer essa questão, ele não irá trabalhar na unidade a formação e o acompanhamento pedagógico (SHIRLEI, 2020).

A pedagoga Vera relatou sua atuação de pedagoga de anos atrás, quando era pedagoga de núcleo e hoje, em relação à mesma função, mas em outro momento do cargo que ocupa:

[...] hoje mudou o papel do pedagogo de núcleo, que respeita o percurso do pedagogo escolar e num diálogo e reflexão vai formando e orientando as equipes num processo de construção da identidade das pedagogas. Gostaria de falar em relação à mudança de atuação das pedagogas dos núcleos com a Educação Infantil e o Ensino fundamental, que aconteceu a partir de 2017, considero que mudou toda a proposta de gestão e o direcionamento do trabalho. Na secretaria se manteve as equipes de Educação Infantil e Ensino Fundamental com pouco diálogo entre elas, com uma estrutura pouco consolidada o que nos causa um grande embate e ficamos tentando nos encaixar um pouco aqui, um pouco ali (VERA, 2020).

Em relação à dependência do(a) pedagogo(a) das instâncias oficiais educacionais, a pedagoga Joana destacou o autor Norbert Elias, citado no artigo em discussão, quando se referiu às redes de interdependência no contexto da educação formal, e avalia quanto a pedagoga é dependente em algumas situações, no sentido de que não é sozinha. Relata a pedagoga:

Durante esse período de pandemia no trabalho remoto, senti muitas dificuldades, dependência das colegas e de orientação da articuladora pedagógica, porque não tinha muita experiência de Núcleo e as dúvidas sobre determinados processos eram muitas. Essa interdependência que Norbert Elias fala, é em relação ao nós, que vivemos num coletivo que é muito importante na profissão de pedagoga para poder auxiliar as unidades (vivenciando os processos). Ao ler esse texto (no ano passado) me identifiquei muito nos diferentes processos enquanto pedagoga de escola que fui, quando executava tarefas, por falta de entendimento de quais eram minhas atribuições como pedagoga. Trabalhava em vários processos na escola e a parte pedagógica ficava a desejar. Hoje, percebo como é importante conhecer textos, documentos e saber a função da pedagoga. É um percurso da minha vida que vai transformando a minha identidade. Eu posso naquele momento ter sido uma pessoa que executava tarefas, por falta de conhecimento dos documentos sobre esta função (JOANA, 2020).

Essa mesma pedagoga comentou o percurso, a fluidez da transformação da identidade enquanto pedagoga, e reforçou o quanto considera as leituras se tornam importantes para dar suporte à orientação e formação profissional de pedagoga.

Segundo Marcelo Garcia (2010), a relação entre o que o sujeito pensa sobre si e como ele deseja ser visto pelos outros, tem forte carga afetiva e emocional na formação da identidade profissional. A pedagoga Helena relatou:

Os momentos formativos com as equipes de escolas também são formativos para mim, me formam. Se eu falar da minha identidade de pedagoga de Núcleo, essa mudança de atuação, é uma mudança técnica que a mantenedora trouxe, veio com muitos conflitos e desafios, porém gerou muitas aprendizagens. Eu não sou a mesma pedagoga do início de 2017. Os ganhos que tive na minha vida profissional são enormes, o conhecimento que fui adquirindo veio dessa desestabilização, de uma situação difícil que gerou muitas aprendizagens (HELENA, 2020).

A pedagoga Inês também destacou no texto o autor Norbert Elias (1993), as redes de interdependência, na qual entende que temos nosso fio singular, que se entrelaça com os outros e citou: “A relação com o outro nesse momento de pandemia, precisou se modificar e a pedagoga precisou se reinventar. E continuou,

Pensando no nosso trabalho enquanto pedagoga de núcleo, sinto que nos formamos no contexto, no dia a dia. Ainda nas escolas vemos pedagogas que sua atuação é em relação a atender conflitos de estudantes. Me pergunto qual é nossa função, nosso papel enquanto pedagoga de núcleo, de romper, de estar limpando esses falsos paradigmas que ainda existem no contexto político, histórico e social de que a pedagoga está atendendo demandas que não pedagógicas. Isso é histórico, foi aceito por muito tempo por muitas pedagogas e como rompemos com isso? Que trabalho estamos fazendo com as pedagogas, equipe gestora considerando todo percurso histórico da escola, que acredita que esse é o único papel da pedagoga? Essas questões precisam ser trabalhadas nos momentos de acompanhamento, no dia a dia com a equipe gestora das unidades, a partir da legislação e dos documentos que tratam da função e das atribuições da pedagoga (INÊS, 2020).

A pedagoga Inês enfatizou a fala dos autores Pooli e Ferreira (2017), quando dizem que é no exercício da profissão que os(as) pedagogos(as) vão ajustando ou encontrando a sua identidade. Os(as) profissionais tomam como base as formulações da legislação, as certezas da sua formação e as incertezas que a realidade vai lhes apresentando. Reconheceu que não há uma definição específica sobre sua identidade profissional e percebe os equívocos quanto à função do(a) pedagogo(a) escolar, o que indica a necessidade de maior atenção aos cursos, considerando as novas necessidades profissionais do(a) pedagogo(a) na escola básica atual.

Observei que a pedagoga Shirlei revelou sua posição de “romper com a visão do faz tudo”, para priorizar sua função de formadora, como aquela que acompanha pedagogicamente a unidade escolar com comprometimento. Nestes afazeres, a equipe gestora torna-se fundamental para o trabalho das pedagogas.

Clementi (2001) discorre sobre desalojar práticas e estruturas já instaladas, como a visão de um(a) pedagogo(a) que assume várias tarefas onde nem sempre é

respeitado e é solicitado para atuar em várias frentes. Considera que a formação na ação pedagógica, acontece quando professores e coordenadores atuam como colaboradores, agindo de forma conjunta nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles ou por profissionais da escola com relação aos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, o processo de formação está vinculado à prática, a ser observada e avaliada, sendo que, a partir delas, os(as) pedagogos(as) e professores(as) discutem, analisam e planejam a sequência do trabalho escolar em parceria.

A pedagoga Joana comentou sobre a sua mudança profissional e postura de trabalho, sendo que muitas vezes foi executora de tarefas que não se referiam à sua função pedagógica, e de adquiriu como conhecimentos na área educacional escolar, no decorrer da sua experiência como pedagoga. Sobre a função executora, que a pedagoga assume, esta também foi destacada pela pedagoga Inês, quando relatou que o trabalho da pedagoga de núcleo, é romper com esta postura, por meio da formação que possibilite a análise das formas de articulação da teoria e da prática na organização do trabalho pedagógico.

Considerando a falta que um trabalho de formação faz para os(as) pedagogos(as) e de como este aspecto interfere em sua prática, Clementi (2001) afirma que o(a) pedagogo(a) tem muito a dizer sobre as suas necessidades, desde que lhe seja dado o espaço para isso acontecer, sendo que:

A questão da legitimação do seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas. [...] a valorização da presença do coordenador na escola passa pela necessidade de reconhecê-lo como um educador em formação, uma vez que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área. Por outro lado, cabe ao próprio coordenador, também, (re)valorizar sua função, vendo-se como um profissional que tem um compromisso político com a instituição e com a sociedade e não pode se isentar, acomodando-se diante das dificuldades impostas pelos sistemas (CLEMENTI, 2001, p. 63-65).

Segundo a autora, isso só será possível se, em sua formação, ele puder desenvolver a consciência da sua função, para que, tendo clareza dela, valorize-a e saiba como intervir profissionalmente.

5.3.6 Reconhecendo a transformação “de si” nas atividades de pesquisa-formação

Josso (2007) menciona que as narrativas centradas na formação ao longo da vida, revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

A autora caracteriza o sujeito da formação, a partir das várias áreas que implicam na vida de cada um, como processo que,

[...] permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (JOSSO, 2007, p. 423).

Ainda, segundo a autora, o que está em jogo no conhecimento de si, não é somente compreender como nos formamos e nos transformamos ao longo da vida, mas sim a tomada de consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos(as) como sujeitos, o qual será capaz de articular as heranças, as experiências formadoras, as pertencas, as valorizações, os desejos e o imaginário como oportunidades socioculturais para aprender, criar e explorar.

Ao participar da pesquisa (auto)biográfica, é importante levar em consideração, de acordo com Josso (2007), que se tem a oportunidade de analisar as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais, trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida e das mudanças histórico contextuais.

Uma das pedagogas expressou seu entendimento neste processo:

As histórias de vida nos permitem perceber nossas fragilidades, o que aprendemos com ‘os outros’ e nosso percurso de pedagogas. Que mobilidades proporcionamos aos outros e a nós mesmas como formadoras (INÊS, 2021).

O trabalho de pesquisa a partir das narrativas, para Josso (2007), e de histórias centradas na formação, permitem estabelecer a medida das mutações sociais e

culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Segundo a autora:

Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico (construção da história escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo), essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousaríamos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Considerando a necessidade de maior compreensão sobre a narração de histórias e vida pelas pedagogas, optei como proposta de trabalho a leitura do artigo “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, de Josso (2007). As pedagogas, fizeram referência a conceitos e pontos-chave apreendidos nas acepções da autora neste artigo, e consideraram que a transformação acontece através destas experiências vividas. Neste sentido, relatou a pedagoga Shirlei:

[...] eu comparo a minha experiência no dia a dia e os desafios que passei e como as pessoas com mais experiência me ajudaram a superar obstáculos. Cito minha articuladora e colegas de trabalho que se tornaram referência nos processos realizados no trabalho de pedagoga formadora de núcleo. Através das experiências é que aprendemos, também aprendemos na relação com ‘o outro’ e nos transformamos (SHIRLEI, 2021).

A pedagoga Vera teceu um comentário sobre o seu processo de transformação em suas trajetórias:

Essa transformação leva a sua melhor finalização, ao melhor resultado possível. Desta forma, sempre estaremos melhor se considerarmos que estamos buscando, se pedimos ajuda do outro e aprendemos com os outros, e não saímos de mãos vazias, principalmente como formadoras carregamos um pouco dos outros. Sempre trazemos algo novo para nossas vidas e colaboramos com os outros (VERA, 2021).

Acerca da sua própria transformação, a pedagoga Joana destacou:

Assim como a sociedade se transforma, nós também nos transformamos. E pensando em mudança e no fazer pedagógico como pedagoga de núcleo, temos uma mudança muito grande com relação à pandemia que nos leva a pensar em novas estratégias de formação, ouvir e um olhar atento para os pedagogos escolares e diretores, principalmente no acolhimento das pessoas que estão passando por dificuldades nesse momento. Considero importante este momento de reflexão como oportunidade de aprendizagem, principalmente quando a colega comenta que quando chega no núcleo precisa saber tudo e dar respostas, aqui isso não acontece porque as pedagogas e as unidades têm autonomia do trabalho pedagógico e as respostas ou dúvidas são trabalhadas coletivamente (JOANA, 2021).

A pedagoga Gabriela citou Josso (2007) no processo de transformação de si, e constatou: “a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente em cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece”. Desta forma ela percebeu que:

Muitas vezes há resistência em realizar estudos e buscar conhecimento por parte de algumas pedagogas e professores em relação ao trabalho pedagógico, a relação com os outros e em revisitar documentos que embasam e norteiam o trabalho em relação ao ensino e a aprendizagem. Em alguns momentos esse trabalho me frustra, mas percebo que cada vez mais preciso argumentar e oferecer estratégias de formação para incentivar o grupo a compartilhar e buscar novos conhecimentos (GABRIELA, 2021).

Outros fatores citados por Josso (2007) também foram mencionados nas falas das pedagogas, como questões de solidariedade, quando a autora nos convida a sair do isolamento e pensar na preocupação com a humanidade, pensar nas questões comuns. A autora nos convida a refletir sobre o quanto somos a partir do outro, do meio ambiente, das relações singular/plural. Nesta perspectiva, a pedagoga Inês comentou:

As histórias de vida nos permitem perceber nossas fragilidades, o que aprendemos com ‘os outros’ e nosso percurso de pedagogas. Que mobilidades proporcionamos aos outros e a nós mesmos como formadoras. Me lembro que quando iniciei no núcleo, a muitos anos atrás, tinha medo de atender ao telefone e não saber responder todas as questões. Precisei aprender com o outro, sobre os processos educativos e me construindo através de estudos e os desafios que foram surgindo (INÊS, 2021).

Observei, ainda, que, no artigo analisado, Josso (2007) enfatizou a história de vida como uma mediação do conhecimento de si, que leva à reflexão sobre a tomada

de consciência, registros de expressão, e representações de si, que considero como aprendizagens e descobertas a serem feitas pelas pedagogas, e que favorecerão suas trajetórias pessoais e também profissionais.

No processo de análise da transformação de si, percebi na fala da pedagoga Inês que a participação na pesquisa (auto)biográfica ampliou e produziu conhecimentos sobre sua formação, o que inclui as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

A pedagoga Shirlei destacou a aprendizagem que acontece com a troca e a relação com os outros, transformando sua postura pedagógica e a função que tem desenvolvido no núcleo como pedagoga formadora.

Bragança (2009) considera que a proposta de pesquisa-formação se refere à intensidade que essa experiência pode produzir como conscientização, como processo que não pode ser ensinado, mas é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito, um movimento que leva à busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões, como pontua Josso (2007).

A pedagoga Vera comentou sobre a identidade adquirida, ao considerar que está sempre em construção e transformação, sendo por isso, um processo no qual nada está definido.

A respeito do processo identitário, Dubar (2005) considera como constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação. O autor concebe à identidade como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Sobre as histórias de vida e narrativas (auto)biográficas, a pedagoga Joana externou que este curso proporcionou a ela, o pensar sobre o fazer pedagógico, na sua formação, em conceitos que a modificaram. Joana ainda expressou a partir de Josso (2007) que, ao falar do projeto de formação a autora destacou que cruza com a existencialidade, a identidade para si e para os outros; compreende que esta não se

constitui sozinha, mas conversa com outras pessoas e essas pessoas a transformam e, talvez, ela também leve algumas transformações, alguns pensamentos, algumas reflexões nesse processo.

A pedagoga Gabriela relatou sobre a fragilidade na formação das pedagogas, seja por acomodação no trabalho que desenvolvem ou pela falta de interesse no aprofundamento de documentos o que demanda, no seu trabalho, um maior esforço e ampliação de estratégias para a formação.

Para Dubar (2005, p. 292), a formação é “uma unidade complexa de aprendizagens” que estrutura não só a identidade profissional, mas como peça imprescindível na construção das identidades pessoais, profissionais e sociais, que gerencia a competência técnica e o sentimento de pertencimento aos profissionais. Desta forma, as identidades são construídas dentro das instituições por meio de um processo particular de socialização que conecta educação com o trabalho e a carreira, com essas interações, é assegurado o reconhecimento dos indivíduos que exercem suas funções como sendo profissionais (DUBAR, 2012).

Em uma das atividades propostas no curso, a respeito de profissionais da educação com as quais aprenderam muito na trajetória profissional, as pedagogas mencionaram algumas de suas colegas de profissão, pedagogas e diretoras que conviveram durante o processo de trabalho nas unidades escolares e nos NREs.

Estas pedagogas contribuíram de maneira significativa para sua atuação profissional, através do acompanhamento e orientação sobre os procedimentos mais assertivos a serem realizados, indicando referências de textos para o trabalho formativo. Nas unidades, a forma mediadora como conduziam as reuniões e formações, denotavam uma postura ética diante do trabalho, realizando o planejamento juntas e proporcionando momentos formativos, orientando e ajudando a refletir sobre o papel da escola e incentivando os estudos.

5.3.7 A identidade profissional: dimensões específicas e os novos interesses para o desenvolvimento profissional

Considerando a identidade profissional do(a) pedagogo(a), busquei analisar esta dimensão específica profissional, em parte individual e em parte ligada aos contextos do trabalho das pedagogas participantes. De acordo com Marcelo Garcia

(2009a), o desafio da formação tem relação com a construção da identidade profissional, na maioria das vezes articulada à profissão docente.

O reconhecimento da identidade profissional, pelas pedagogas formadoras, revela as formas de construção do seu desenvolvimento profissional. Este processo vai sendo construído à medida que os docentes ganham experiência, conhecimentos, compreensões mais amplas a partir de consciência profissional. Neste caso, não se trata da frequência somente a cursos de formação continuada, mas diz respeito a vários tipos de atividades formativas, acesso a salas de cinema e teatro, museus, viagens, redes sociais, grupo de estudos, momentos de autoavaliação e autoformação.

O desenvolvimento profissional é entendido por Marcelo Garcia (2009b) como um processo individual e coletivo a longo prazo, o qual integra diferentes tipos de oportunidades e experiências como leituras, participação de eventos, grupos de estudos, planejadas sistematicamente para propiciar oportunidades de favorecer avanço profissional considerando as novas necessidades do ensino no local de trabalho do educador, na unidade escolar.

O conceito de desenvolvimento profissional tem se modificado nas últimas décadas, e segundo Marcelo Garcia (2009b), esta mudança é motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de ensinar e aprender, em um contexto de grande complexidade.

Em se tratando de desenvolvimento e formação, Josso (2007) discorre sobre as histórias de formação, que apontam possibilidades de mediações capazes de redescobrir dimensões esquecidas do imaginário, e mostra como tais dimensões permanecem vivas dentro de nós. Neste sentido, oferecem reflexão, e oportunidade de tomadas de consciência das representações de si e das orientações que passam a constituir a nossa identidade pessoal e profissional.

Segundo Josso (2007), o trabalho biográfico não é somente o relato de histórias do passado, mas se coloca nas perspectivas do presente e do futuro. Em relação a um olhar retrospectivo, nos remete a referenciais coletivos (socioculturais e sócio históricos), estejamos ou não conscientes.

Como projeto de futuro, as pedagogas revelaram no decorrer do curso suas projeções, como revela a pedagoga Joana:

Enquanto pedagoga de Núcleo Regional de Educação, tive uma situação desafiadora em relação à Educação Infantil no ano passado, que me instigou a aprofundar este tema e participar de uma disciplina isolada na linha da Diversidade e diferença na UFPR, sobre questões de gênero educação e sexualidade. Compreendo o desenvolvimento profissional como a busca de conhecimentos e a partir dele, mudança e diálogo nos processos que acontecem nas unidades escolares. Meu projeto de futuro no momento, é finalizar a disciplina e ingressar no doutorado (JOANA, 2021).

A pedagoga Helena relatou: “esse ano ingressei no mestrado na UFPR e os dois anos futuros, serão de estudos e dedicação à pesquisa que me propus a realizar com muitas leituras em relação à Educação Infantil”.

A pedagoga Margarida também destacou seu projeto de futuro:

[...] é me aprofundar nos estudos da Educação Infantil, conhecer melhor o desenvolvimento da criança, porque se aproxima muito da minha paixão que é a Educação Integral e como pesquisadora, gosto de estudar o tempo integral. Ao mesmo tempo estou participando da escrita de um livro sobre o Tempo Integral no Ensino Fundamental (MARGARIDA, 2021).

As pedagogas relataram projetos relacionados a questões de estudos e formação profissional, que decorrem de sua própria vontade e de situações no trabalho, situações estas que conduzem para este caminho, como respostas para encaminhamentos que muitas vezes não encontraram respaldo e subsídios na mantenedora.

No Caderno Pedagógico (CURITIBA, 2012), a SME se compromete com a formação continuada do(a) pedagogo(a) e concebe a formação como um processo que se efetiva ao longo da vida profissional. Nesta abordagem, com base em Gatti e Barreto (2009), o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem, no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: início da carreira, processo de desenvolvimento da atuação e tempos em que consolida suas experiências profissionais. Neste sentido, me questiono se de fato a mantenedora, como anunciado no documento (CURITIBA, 2012), tem contribuído para a formação de forma suficiente para as reais necessidades do trabalho que as pedagogas formadoras desenvolvem nas unidades escolares e aos desafios pedagógicos enfrentados.

Compreendo que o(a) pedagogo(a) precisa buscar seu próprio desenvolvimento profissional, mediante sua inserção em um processo de formação contínua, e neste sentido, minha preocupação refere-se à formação que precisa

acontecer considerando as necessidades pedagógicas, sociais e culturais do contexto escolar em que cada profissional atua.

5.3.8 A Escrita de Si: Possibilidades de se autoconhecer e se autoavaliar

A partir de um processo coletivo vivenciado pelas pedagogas com leituras, discussões, apresentação das histórias pessoais e profissionais e muitas reflexões, a escrita (auto)biográfica intitulada Escrita de Si foi construída de forma individual, procurando refletir e descrever como se situaram quanto às atividades do curso, os sentimentos despertados, os diálogos consigo mesmas e as novas aprendizagens.

Segundo Josso (2011), a narrativa escrita apresenta-se como:

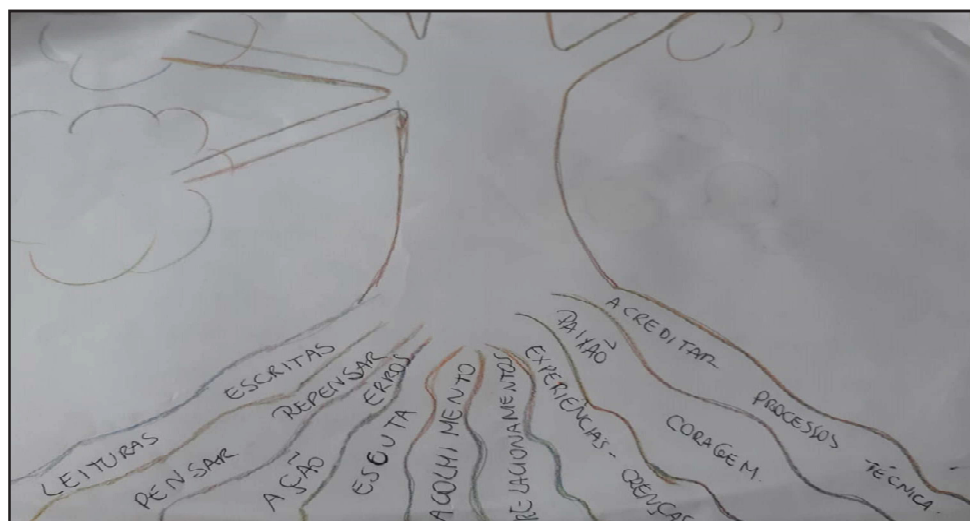
Uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasagens temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas, etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. Assim, a narrativa escrita fornece, no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores (JOSSO, 2010, p. 217).

As Escritas de Si marcaram a trajetória de reconhecimento da identidade pessoal e profissional das pedagogas. Essas narrativas foram entrelaçadas ao material coletado nas atividades juntamente com as atividades desenvolvidas no decorrer do curso e, como relatos sensíveis, observo que se diferenciam das narrativas iniciais e que vão mostrando pontos de transformação nos aspectos pessoais e profissionais de atuação que considero desde o início da pesquisa, ao analisar a constituição das identidades das pedagogas participantes, após o processo vivido no curso de pesquisa-formação.

As Escritas de Si, juntamente com os apontamentos das pedagogas que participaram do último encontro do curso de pesquisa-formação, sobre suas percepções, aquisições e trocas de experiências no processo vivido, estão descritas a seguir.

5.3.8.1 Escrita de Si: pedagoga Vera

FIGURA 10 – Coletivo de palavras presentes na caminhada



Fonte: Desenho de autoria da pedagoga Vera (2021).

Representei, nessa imagem, como pesquisadora, um coletivo de palavras que estiveram e estão presentes em minha caminhada, tenho-as todas em minha matriz de atuação profissional. Algumas delas me encorajam, outras me ofuscam e me fazem repensar nas ações que tive e que tiveram (se dirigiram) a mim.

Eu amo árvores e desde pequena as observo. Meu olhar de antes era pela grandiosidade, no bairro das Mercês, no qual havia alguns Pinheiros e onde morei durante toda a minha vida. A imensidão dessa árvore me causava espanto. Algumas senhoras, amigas de minha falecida avó que cultivava árvores frutíferas, plantavam também esses tipos de árvores nos quintais e jardins de suas casas. Eu deitava no chão e ficava olhando como eram grandiosas, frondosas além de um convite a brincar, sempre, correndo por entre elas, subindo, me escondendo com as crianças da vizinhança.

Com o tempo passando, eu passei a reparar nos frutos, nas folhas que caiam, a relação com as estações do ano; mais um pouco de tempo, percebi as raízes que muitas vezes me faziam tropeçar, estavam ali desde sempre, mas reparei nelas somente mais tarde, mais madura um pouco. Como no livro de José Saramago em Ensaio sobre a cegueira: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”, e reparar que a

raiz era o que sustentava toda aquela imensidão e toda a complexidade que meus olhos viam há tanto tempo, foi uma grande e importante descoberta para mim; as raízes que subiam pelas calçadas chamavam muita atenção, mas e as que eu não podia ver? Estavam lá também, e por não serem vistas foram ignoradas por tanto tempo.

Nesse momento de introspecção, eu relaciono esses olhares e essas experiências com a minha relação com as árvores, somos imensidão, como pessoas e como profissionais, e nem tudo está exposto. Mostramos muito do que somos, do que sabemos, mas há ainda muito a ser descoberto dentro de cada um, o que temos em nossa matriz de ser humano, a qualidade e a essência irão reverberar nos frutos, e na quantidade, que dependem das condições do tempo que variam e influenciam no crescimento.

O tempo, por sua vez, é feito de ciclos, as folhas caem no outono, no inverno não vemos a formosura da árvore, mas quando chega a primavera, ela se refaz, se mostra em toda sua beleza, utiliza um saber escondido, sua matriz, que não deixou de ser nutrida mas precisou de um tempo para se voltar para dentro de si própria, o mesmo acontece conosco, temos fases em nossas vidas onde nossos seres interiores estão se fortalecendo para então emergirem novamente, as vezes com uma nova roupagem, com novos tons.

Pensar, repensar, ações, erros, processos de um ser inacabado, que está em constante movimento, ou como diz Josso, do ser de ação corporal:

O ser de ação corporal combina, mobiliza, põe em ação todas as outras dimensões do ser, a fim de completar em seu movimento, em seu deslocamento, em sua transformação desejada, de tal maneira que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação, levem à sua melhor finalização, ao melhor resultado possível (JOSSO, 2007, p. 430).

A transformação é permanente e o processo de consciência de si é o caminho que estamos trilhando. A cada formação, me proponho a pensar e a aprofundar meus conhecimentos pedagógicos, considerando os caminhos que trilhei até o momento, percebo evoluções e momentos em que me faltou coragem para ir adiante.

Conto com as experiências de ter iniciado em minha ação docente na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, onde por quatro anos me dediquei a conhecer os processos que envolviam esse imenso universo e seus atores, as

crianças, as famílias, os professores, a chefia imediata e a imensidão da Rede Municipal da Ensino.

Foram tantos os processos com os quais me deparei, as colegas de sala, cada uma com sua identidade, com sua experiência tão próxima e tão distante, uma com quinze anos de atuação e outra com dois, e eu, recém-chegada. Os conflitos foram inevitáveis, quanto à forma de atuar, quanto as propostas de atividades, eu recém iniciada nos estudos pedagógicos, queria inovar, trazer para a sala o que estava aprendendo, mas, segundo a colega experiente eu tinha muito a aprender e a realidade era bem diferente da teoria, ela dizia.

Avançando um pouco mais, depois como docente do ensino fundamental, me deparei com outras relações de trabalho e de estudo, outros saberes foram exigidos e o encorajamento estava presente, trouxe da fala da minha mãe, uma das minhas ancoragens é a de que todas as manhãs, eu tenho a oportunidade de ir e fazer algo novo e diferente, e era exatamente o que estava vivendo naquele local: algo novo e diferente.

Amei a experiência de ter trabalhado naquela escola da regional CIC, em uma comunidade muito carente, e a gestão muito exigente e organizada, mas também com um olhar humanizado para as condições de aprendizagem e de vida de cada uma das crianças e suas famílias, aprendi sobre acolhimento, coragem e acreditar.

Lembro ainda dos diversos professores que passaram por mim ainda criança, no ensino fundamental da professora Maria Helena que cantava e deixou tantas marcas em mim. Anos mais tarde, no CMEI que trabalhei fui reconhecida como a professora que mais cantava com as crianças, feito que lembro com carinho e muito me alegra, cantar com as crianças e vê-las cantando é uma das minhas paixões, crianças de CMEI e também de Escolas.

Lembro da professora Fabrícia de história, já na 7ª série. Eu odiava História, pois tinha que “decorar” todos os escritos no questionário passado pelos professores ou o que estava escrito no livro para tirar nota na prova, isso era sem sentido para mim, tirava o mínimo necessário para passar de ano, até que essa professora se sentou na beira da mesa e perguntou a nós o que sabíamos sobre história e qual o significado na nossa vida. Ali começou um diálogo sobre coisas que aconteceram no Brasil e no mundo e eu então descobri para que servia essa matéria; quantos anos perdidos, quanta coisa eu perdi.

Como pedagoga, hoje, analisando, aprendi com essa experiência a importância da metodologia, da didática e do encantamento com o que se ensina e também, o principal, a considerar para quem se ensina, quem é esse ser que aprende e como ele aprende, pelo que se interessa, como atingi-lo de maneira que ele se envolva e tenha em si o despertar da paixão pelo que lhe é ensinado.

Alguns anos mais tarde, após fazer o concurso interno para o cargo de pedagoga, fui chamada, deixei então a escola que estava pela manhã para outra escola da regional CIC, agora escola de anos finais, mais um desafio diante de mim, trabalhar com adolescentes e professores de área, duas situações inusitadas e quais eu não tinha nenhuma experiência, para esse momento, as palavras são coragem, leituras e técnica. Tive que me conectar com o Currículo desses anos finais, com o aumento significativo de número de estudantes, 1.100, claro que dividíamos entre quatro pedagogas, mas quando surgia uma situação no setor pedagógico, atendíamos independente da pedagoga referência, eram muitas as situações, desde desinteresse, bagunça em sala, brigas com colegas e até drogas escondidas na mochila, tudo passava por nós e posteriormente para a gestão da escola.

Desafios estes que me deixaram intrigadas a estudar mais sobre o desenvolvimento do ser humano, além de já ter estudado sobre o desenvolvimento infantil, agora a continuidade, a adolescência, uma fase turbulenta e cheia de inquietações, tanto psíquicas quanto físicas e a nós os adultos envolvidos, cabia a sabedoria, a paz, autoridade e assertividade para mediar as tantas situações que surgiam.

Nesse ambiente, senti falta do que havia encontrado anteriormente, a humanização nos processos diversos escolares. Percebi que os professores por terem muitas turmas e ficarem muito pouco tempo com cada turma (horas aula) apresentavam mais dificuldade em criar vínculo com os estudantes; ficavam mais presos às “matérias” e ao que os estudantes absorviam do conteúdo ensinado, não permitindo que questões sobre suas vidas pessoais tivessem quaisquer valias no desempenho acadêmico.

Com minha falta de experiência, senti que não podia ajudar muito nessa questão, então fiz o que pude para que os estudantes se sentissem acolhidos em suas necessidades quando procuravam o setor pedagógico, pratiquei a escuta qualificada e vi que esse aumento de vínculo em vários estudantes, diminuiu o número de

ocorrências de desrespeito e saída de sala de aula, por recusa em fazer as atividades propostas.

Assim como as árvores, entendo que meu percurso é feito de ciclos, onde me reinvento a cada estação, há o tempo de expandir em conhecimento, há o tempo de reclusão e testagens do que se aprendeu e também onde os erros aparecem e as folhas caem para dar lugar a algo novo, a novas folhas, novos saberes e experiências. A cada “calçada” no caminho, é preciso força para não se dar por vencida e mover minhas raízes por sobre elas, e quanto mais aprofundo e exponho essas raízes mais entendo que há muito a avançar, há muito a crescer e frutos a serem dados, a serem colhidos e desfrutados pelos que passam e por onde passo, para esse crescimento é preciso estar abertos para que a experiência aconteça e o processo de transformação aconteça.

Formar é uma arte, nos formamos à medida em que somos formados, formação é um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal.

5.3.8.2 Escrita de Si: pedagoga Joana

O ontem passou
E o amanhã ainda não é meu
Tudo o que mudou
Me transformou no que hoje sou eu
[...] E o presente é o presente que a vida me deu
Mudei (Kell Smith)

Escolhi parte da música “Mudei”, da cantora Kell Smith, como forma de descrever algumas percepções de minha participação nesse processo formativo intitulado: “A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a): revelações dos sentidos de um desenvolvimento profissional transformador”. Antes desse momento, não tinha ouvido falar do conceito “Narrativas (auto)biográficas” como uma metodologia de pesquisa.

Entendo que as atividades propostas nos encontros possibilitaram que eu ativasse memórias desde minha infância, início e trajetória de minha formação enquanto pedagoga e hoje especificamente como pedagoga formadora de núcleo.

Assim, o trecho da música de Kell Smith: “O ontem passou e o amanhã ainda não é meu”, reflete bem esse ir e vir durante minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Eu, filha de uma empregada doméstica e de um mecânico, ambos com formação até a antiga quarta série. Cresci em um ambiente de muita pobreza e violência doméstica e, por muito pouco, não desisti de estudar, pois as dificuldades foram muitas e entre elas, o fato de ter sido retida por três anos no ensino fundamental.

Essa questão me fez acreditar por muito tempo, que eu era uma pessoa com muita “dificuldade para aprender”. No entanto, o desejo de aprender sempre esteve presente em minha vida, e mesmo que a oportunidade de continuar meus estudos só fosse possível mais tarde, só depois do nascimento dos meus três filhos, sempre fui uma pessoa dedicada e aos cinquenta anos defendi minha dissertação de mestrado.

Ainda sobre o trecho da música “o amanhã ainda não é meu”, é possível refletir sobre questões não só de trabalho, mas também pessoais que são demandas tanto globais como locais, que interferem de forma direta em nossa trajetória pessoal e profissional. Sobre isso, Josso (2007) esclarece-nos que “poderíamos falar de uma existencialidade psicossomática na condição de não excluirmos do conceito essas facetas sociais, culturais, econômicas, históricas, espirituais, etc.” quando se refere ao Ser de carne (ou humano). Neste sentido nós pedagogas temos uma função que é estritamente relacional de seres humanos e sociais, pois lidamos com pessoas o tempo todo (adultos e crianças).

Em 2020, vivenciamos um período atípico, muito difícil pois as informações chegavam muito em cima da hora para serem repassadas às unidades: do global (MEC, SME) para o local (núcleos, escolas e CMEIs). Essas questões exigiram um exercício diário dentro de minhas redes de interdependência, pois não era sobre o que eu pensava, mas o que o momento político exigia. Afinal trabalhamos em uma rede de ensino.

Nessa lógica e dentro das dimensões do ser humano pessoal conforme Josso (2007), vamos construindo e reconstruindo nossa identidade enquanto formadores de núcleos em unidades escolares, ou seja, há uma articulação nas categorias definidas pela autora: a relação do eu como Ser de Sensibilidades, em relação com o eu, Ser de atenção consciente e com o eu, como Ser de cognição.

Em relação ao trecho da música “tudo que mudou me transformou no que hoje sou eu”, parece ter relação com a categoria do Ser de atenção consciente, ou seja,

conforme Josso (2007), somos sujeitos em transformação. Os momentos de formação neste curso, proporcionaram muitas reflexões por meio de leitura de textos e diálogos com as outras participantes, sobre a identidade do(a) pedagogo(a).

Perante alguns desafios dessa trajetória profissional, surge um sentimento de alívio a partir de relatos de outras participantes, pois estes eram na maioria das vezes comuns à maioria do grupo. Percebi nos relatos que, independentemente do tempo de serviço, existia um sentimento de ansiedade, principalmente para as demandas que surgiam nesse tempo de pandemia, muitas vezes de última hora e com poucas explicações.

Diante desse contexto e do trecho da música “tudo o que mudou me transformou no que hoje sou eu”, me senti uma pedagoga formadora, em processo evolutivo, que Josso (2007) descreve como “identidade evolutiva”. Sobre isso a autora se refere a movimentos:

[...] de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma identidade evolutiva, graças ao fato de levar em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência (JOSSO, 2007, p.415).

Nesse sentido, considero que fazer parte de uma equipe pedagógica de núcleo, como pedagoga formadora tem sido um momento profissional único e que tem me proporcionado muitas oportunidades de formação tanto com as equipes das unidades (Escolas e CMEIs) pela via dos seus departamentos, onde tenho tido a possibilidade de fazer o que mais gosto, aprender a aprender para poder compartilhar.

Desta forma, o que deve ser incluído na análise da identidade da pedagoga formadora é isso: a busca de convergência entre essa identidade que construímos em nossas trajetórias, considerando as orientações da SME, e as especificidades de cada unidade. Conforme o trecho da música, “o presente” desse momento formativo, foi um presente ao qual tive a oportunidade, por fazer parte dessa equipe de núcleo e as experiências desta atuação.

Ao me autoavaliar no curso, penso que reconheci a importância de poder falar com pessoas com mais experiências e as menos experientes, que trouxeram um

pouco de si para complementar minhas compreensões, para transformar a minha identidade, que considero móvel.

Senti-me à vontade para apontar as minhas fragilidades, por ser nova na função de pedagoga formadora e não conhecer todos os seus complexos processos. Não tive medo de me expor e percebi que preciso ler e estudar ainda mais. Usufrui dos textos estudados e considero que foi bem importante revisitar o artigo de Pooli e Ferreira, que já conhecia, para perceber os tipos de pedagogas e seus trabalhos desenvolvidos e ajudá-las em suas trajetórias profissionais.

5.3.8.3 Escrita de Si: pedagoga Helena

Inspirada pela frase “É caminhando que se faz o caminho”, da música Enquanto houver sol, do grupo Titãs, avalio que esse curso oportunizou uma reflexão sobre minha trajetória pessoal e profissional, para aprofundar conhecimentos sobre a identidade da pedagoga formadora. Desta forma, compartilhar saberes, percepções, angústias, desafios, inquietações, como também conhecer a trajetória profissional e pessoal de outras pedagogas, o que proporcionou uma troca de experiências proveitosa; ampliou a minha percepção acerca da complexidade do trabalho da pedagoga formadora e despertou um sentimento de pertencimento ao grupo, ao compartilharmos nossas caminhadas profissionais.

Considero que o conceito das dimensões de nosso ser-no-mundo, de Josso (2007), se configurou como uma nova aprendizagem e é fundamental para a análise da identidade da pedagoga formadora, pois no desenvolvimento dos encontros as dimensões Ser de Sensibilidades, Ser de Ação, Ser de Emoções, Ser de Carne, Ser de Atenção Consciente, Ser de Imaginação, Ser de Afetividade e Ser de Cognição, foram reveladas em nossos relatos.

Destaco que esse curso promoveu momentos de escuta importantes para a tomada de consciência, pois acredito que quando ouvimos ‘o outro’, somos convocados a olhar para nós mesmos (Ser de Atenção Consciente), perceber as semelhanças e diferenças, ou seja, a compreensão da minha identidade profissional é fortalecida na relação com o outro (Ser de Afetividade e Ser de Cognição).

Rememorar a minha trajetória profissional e elencar as pedagogas que me inspiraram e me apoiaram em determinados períodos da minha vida me ajudou a

perceber o meu crescimento e a minha transformação profissional, como também fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento profissional se faz na relação com o outro (Ser de Carne, Ser de Emoção, Ser de Afetividade).

Para ilustrar as minhas reflexões, compartilho o poema Sempre Madrugada de Helena Kolody (1985): “Para quem viaja ao encontro do sol, é sempre madrugada”, porque entendo que a construção da identidade da pedagoga é um processo permanente, envolvido por persistência, resistência, estudos, trocas de experiências, aprendizagens, retomadas, diálogos e parcerias, uma vez que todos os dias somos convocados a aprender (Ser de Cognição, Ser de Imaginação e Ser de Ação).

Com relação ao curso, agradeço a oportunidade em participar de suas fases e por suas muitas aprendizagens. Poder ouvir as formadoras de outros núcleos, suas trajetórias e histórias de vida, e também sobre os assuntos e leituras abordados nos encontros foi muito formativo.

Ao ouvir as histórias de vida dos outros, passei a olhar para a minha história, percebendo como as pessoas se tornaram inspiração para a minha vida, motivando a seguir adiante. As trajetórias de vida das colegas, suas questões profissionais, seus olhares e percepções como pedagogas de diferentes núcleos sobre os desafios encontrados, e o que está acontecendo de positivo nas aprendizagens de cada uma me fez olhar com positividade para o trabalho que realizo.

Esse curso ampliou meu entendimento sobre a identidade profissional, sobre a minha função, mas também indica que preciso ampliar os estudos. Ao mesmo tempo em que nos traz novos conhecimentos, não só os estudos, mas ouvir e conversar com as colegas, vai me causando uma desestabilização em relação as ideias que as colegas já alcançaram e que ainda não tenho essa formação. Na verdade, indica o quanto ainda preciso de desenvolvimento profissional para avançar e não somente enquanto trabalho na RME, mas no decorrer da minha vida. [...] Penso que esses encontros poderiam acontecer mais vezes, escutar o outro, sem julgamento, sem a liberdade de falar porque no dia a dia do nosso trabalho precisamos ser mais formais, mais técnicas.

5.3.8.4 Escrita de Si: pedagoga Gabriela

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa

Durante esse período de encontros percebi o quão relevante é estarmos imersos nas leituras e diálogos com nossos parceiros. Não é fácil estudar sozinho, sem ter alguém para nos apoiar e nos ajudar diante dos desafios encontrados para sanar as dúvidas corriqueiras, e isso incomoda muito.

O pedagogo tem sempre um grande desafio na sua rotina diária e precisa se posicionar e tomar atitudes que vão além da sua capacidade e de sua autonomia. Cito a reflexão acima de Guimarães Rosa, pois veio de encontro com as experiências advindas ao longo do percurso, uma constante busca incessante de leituras e respostas para auxiliar no dia a dia (Ser de Imaginação).

A cada encontro com o grupo de pesquisa, os diálogos promovidos, as reflexões assertivas, as escolhas das referências bibliográficas, ora de fácil entendimento, ora de textos densos, mas que provocaram o comportamento leitor.

As contribuições trazidas pelas colegas a cada encontro, possibilitaram ainda mais a reflexão de que pedagogo formador é o profissional responsável pela articulação, organização pedagógica da escola (Ser de Afetividade e Ser de Emoções). Essas ações requerem um profissional que planeja, decide, coordena, acompanha, avalia e executa o trabalho pedagógico de forma a atender a todos os segmentos da escola (Ser de Cognição e Ser de Ação).

Contudo, há necessidade de considerar a relação às condições interpessoais produtivas e facilitadoras dessas relações, o pedagogo precisa saber ouvir, apresentar alto grau de empatia e generosidade. Também necessita, observar, preservar e dar leveza, despertar a esperança, respeitar o ritmo de cada um, respeitando a individualidade e diversidade local (Ser Humano).

É preciso ser confiante e ter a parceria de uma equipe que seja ética, colaborativa e comprometida para que seu trabalho possa fluir sem barreiras. A responsabilidade pedagógica não deixa de ser do pedagogo, mas há de se ter discernimento das questões primordiais que norteiam todo o processo (Ser de Atenção Consciente).

Contudo, pode-se afirmar que a pedagogia vai além disso, “ela é um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

Considero que a formação na ação, como cita Libâneo, acontece quando os professores e pedagogos atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles próprios, ou pela escola com relação ao suporte necessário aos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao curso, fiquei muito feliz em receber o convite para participar da pesquisa e compartilhar minhas experiências de pedagoga formadora de núcleo onde pude conhecer pessoas, posicionamentos, ética com as colegas de trabalho como com as unidades escolares. Aprendi com o ‘outro’ e sempre estou buscando respostas para conduzir da melhor forma o meu trabalho.

Considero que tanto o trabalho no núcleo, como participar desse curso foi um percurso importante para minha profissão de formadora. Desde o momento que iniciei como pedagoga escolar até hoje fui tentando conquistar meu espaço e percebo os desafios e rivalidades na profissão e penso que ler e estudar é sempre muito importante. Ser pedagoga de referência é mostrar o que eu sei, para além do que sei, conduzir o trabalho pedagógico com conhecimentos e reflexividade.

5.3.8.5 Escrita de Si: pedagoga Inês

Após trinta e dois anos como profissional da educação, destes, seis como pedagoga formadora, fui convidada a refletir através do curso, sobre minha identidade profissional juntamente com participantes que atuam também como pedagogas de NREs. Como afirma Josso:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2007, p. 415).

Conforme Josso (2007), os encontros oportunizaram a troca, escuta o debate e conhecer outras trajetórias de pedagogas de NRE, também formadoras. Esses encontros contribuíram para abrir outros horizontes, pois foi possível trocar

experiências, impressões sobre o trabalho de outras colegas do NRE, seus trajetos nas resoluções de questões pedagógicas.

Nestes anos de trabalho em NRE, tive a oportunidade de me constituir enquanto pedagoga no ano de 2014, onde a RME buscou “formar a formadora”, foram grupos onde nos encontrávamos semanalmente com outras pedagogas de NRE para estudar, planejar cursos, trocar experiências e tirar dúvidas, procurando assim atingir uma unidade de rede.

Agora, neste curso, destaco a proposta da construção de uma Mandala que tinha como objetivo expressar/ressignificar a identidade profissional, onde me fez refletir sobre minha trajetória, enquanto pedagoga escolar e pedagoga de NRE a partir da construção de minha identidade construída a partir das relações sociais, culturais e políticas.

Ao produzir a Mandala, consultei minhas memórias e meus avanços. Dentro das questões da Mandala, a autonomia buscada por mim para com a equipe gestora, foi um marco na minha carreira ao oportunizar formações continuadas in loco, ao planejar pautas pedagógicas, tendo como objetivo a reflexão de sua própria prática, destacada por Josso (2007):

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (JOSSO, 2007, p. 420).

Outra dimensão que destaco no curso foi o ser de atenção consciente, dimensão indispensável a nosso ser-no-mundo, enquanto ser em transformação. Dimensão de um resultado de escolha, de disciplina. Pois no curso tivemos oportunidade de refletir sobre nossas transformações, na trajetória acadêmica e profissional.

Tive a oportunidade de lembrar pedagogas que me inspiraram, que contribuíram na minha construção de formadora e que foram referência em minha carreira. Dentre tantas, destaquei Rosangela Gasparim, profissional disciplinada ao qual me mostrou a importância do currículo municipal em todas as ações pedagógicas. Pude também destacar pedagogas que me formaram de forma técnica, ao oferecer momentos de estudos, leitura, na busca por interpretar dados como

exemplo as avaliações de larga escala, do valor da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, resultando em escolhas e disciplina no ato de estudar, aprimorar os conhecimentos técnicos.

Destaco, também, a proposta da leitura do artigo: Por um novo conceito e paradigma de educação digital *OnLife* (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020), a qual proporcionou ampla discussão sobre a evolução das tecnologias, dos processos de comunicação educacional e dos novos cenários de ensino aprendizagem. O artigo contribuiu para delimitar conceitos fundantes da educação mediada pelo digital.

Pôde-se refletir sobre o momento que estamos vivendo, devido à pandemia causada pela Covid-19, buscando definir, refletir sobre a proposta oferecida aos estudantes da RME, frente ao distanciamento social imposto pela expansão pandêmica. Momento significativo na reflexão sobre as ações planejadas, visando à formação continuada junto às equipes gestoras.

O ser de afetividade, dos laços construídos me despertou verdadeira emoção, pois colegas do grupo citaram-me como uma profissional de inspiração em suas trajetórias enquanto formadoras de NRE. Foi um momento de muita emoção, de muita felicidade, pois ser inspiração para colegas me fez crer na continuidade do meu trabalho. Seja através da atuação enquanto pedagoga formadora, nas relações humanas e principalmente pelo respeito à trajetória de cada profissional, pelo qual tive oportunidade de contribuir e de formar em seu percurso.

A obra que deixo aqui são trechos do poema “Não desista” (APÊNDICE 4) do ensaísta, escritor e dramaturgo uruguaio Mario Benedetti, a qual trata da resiliência, no encontrar motivação em nós mesmos para enfrentarmos desafios e obstáculos que a vida nos impõe.

Sobre o curso, agradeço por participar e conhecer pedagogas de outros núcleos regionais. Penso que este momento formativo deveria ser prática da RME, em meados de 2013 tínhamos uma formação com todas as pedagogas dos núcleos no sentido de refletir sobre a função das pedagogas, que se findou em 2017. A ideia de que aprendemos com o outro, que precisamos estudar, a autoformação, que somos os próprios formadores é algo que precisa ser aprofundado com as pedagogas formadoras.

Considero que este curso forneceu subsídios para refletirmos sobre quem somos nós, que identidade temos, já construímos e ainda temos pela frente. Também

foi muito respeitoso, onde pudemos falar com as colegas com ética, sem julgamentos e sem críticas.

5.3.9 O que percebi na atividade da Escrita de Si: Identificações, sensibilidades e autorreflexão

A leitura e análise das Escritas de Si levou-me a constatar que houve, durante os encontros de pesquisa-formação, um movimento significativo de reflexão sensível sobre si mesmas, sobre o que cada faz de sua caminhada pessoal e profissional. Pude presenciar um exercício de incursão sobre temas referentes às experiências da infância, a partir da influência de sentimentos de identidade, na qual a visibilidade de si mesmas e do outro, veio aparecendo gradativamente em cada história.

Nestes percursos observei pontos de mudança, nas formas de relembrar atitudes e características que nem sempre se davam conta, mas que apareceram como marcas de sua própria identidade como pessoa e que surgiram depois como pontos ou marcas de sua atuação profissional. Nas reflexões sobre as trajetórias relatadas e analisadas, apareceu a busca de maior autonomia no trabalho, que impele à autoformação e aos projetos de futuro com relação à vida. Uma vida não somente individual, mas que no âmbito profissional, volta-se à educação como prática social e cultural, que envolve o outro, e pressupõe alteridade e ética.

Em meio a uma cultura presente na história da formação e profissionalidade, as pedagogas participantes da pesquisa redigiram suas Escritas de Si revelando, primeiramente, sua acomodação inicial ao evidenciar sua passividade diante das influências da equipe de coordenação dos NREs e também por meio da utilização de Cadernos Pedagógicos da SME, materiais enviados e mesmo quanto aos cursos ofertados ou escolha de autores.

Observei, no entanto, que durante o processo vivido no curso de pesquisa-formação os processos de transformação foram desencadeados. Percebi o impulso de evocar seus sentimentos, inquietações e dificuldades ocorridas no dia a dia do trabalho como pedagoga formadora e o reconhecimento de que suas opiniões e experiências muito próprias exerceram influências em sua identidade profissional.

Na manifestação da pedagoga Vera, foram trazidas memórias de sua infância, comparando o percurso de sua vida a uma árvore que vive em ciclos e se reinventa a

cada nova estação, revelando uma veia poética ao permear suas narrativas com suas inserções na vida profissional. Relembrou as pessoas que passaram em sua vida e referiu-se às experiências adquiridas, nas quais foi constatando que as mudanças e transformações somente acontecem, quando o sujeito se coloca aberto às novas experiências e descobertas que levam a adquirir novos saberes. Referenciou palavras que fizeram e fazem parte destas experiências em sua caminhada profissional, em que se referiu a leituras, escritas, estudos, processos e técnicas, pensar/repensar, acolhimento, escuta, ação, relacionamentos, experiências, crenças, paixão, coragem, acreditar, palavras estas que fazem repensar sua condição de profissional pedagoga.

Cabe aqui pontuar a ideia de experiência segundo Larrosa (2002, p. 21), que diz: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Tratando-se de experiência profissional de pedagogas formadoras, é importante considerar as ideias do autor, quando discorreu que a experiência tem sempre uma dimensão de descoberta e de incerteza, que não pode ser reduzida. Para o autor, a experiência não é o caminho até algum lugar, com um objetivo previsto, ou até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver ou ainda pré-dizer.

Nos pontos sinalizados como experiência e transformação, observei a ideia de que a transformação é permanente e o processo de consciência de si é o caminho que as pedagogas vinham trilhando, como quando a pedagoga Vera revelou que “a cada formação, me proponho a pensar e a aprofundar meus conhecimentos pedagógicos. [...] Considerando os caminhos que trilhei até o momento, percebo mudanças e evolução nos momentos em que me faltou coragem para ir adiante”.

As experiências apareceram também como resultados da escolha da profissão, por tomadas de decisões pessoais e profissionais e/ou por influências familiares ou de colegas de trabalho, que levaram a um caminho que, de certa forma, constituiu a sua identidade profissional.

Segundo Marcelo Garcia (2009a), discorrer sobre identidade é refletir sobre como nos percebemos, como nos vemos, como queremos que nos vejam e precisa ser pensado como um processo contínuo que evolui e se desenvolve. A constituição do profissional assim, acontece através de um longo processo, que exige tempo para assimilar a formação e as suas experiências que se constroem durante sua trajetória pessoal e atuação profissional.

Desta forma, a identidade profissional está ligada a experiências diversas, formação escolar, formação inicial e continuada, e este processo é atrelado à cultura e às demandas da sociedade.

Na perspectiva da vida social em um país com dificuldades econômicas de várias ordens, a pedagoga Joana relatou as dificuldades financeiras enfrentadas por sua família no período da infância e o quanto isso influenciou e quase impediu sua escolarização. Destacou que nos encontros e atividades propostas no curso, teve a possibilidade de ativar memórias deste tempo de infância e da trajetória de sua formação enquanto pedagoga, e hoje como pedagoga formadora em Núcleo Regional de Educação.

Para Joana, a identidade se desenvolve como um processo evolutivo, capaz de promover mudanças na sua carreira de pedagoga, que precisa também ser referência como formadora. Relatou que esta função profissional de referência, está lhe proporcionando novas visões, quanto à busca de conhecimentos e ganhos profissionais.

A reflexão sobre sua trajetória profissional foi também analisada pela pedagoga Helena, que se referiu a esta oportunidade no curso de pesquisa-formação, onde as atividades vivenciadas puderam aprofundar conhecimentos sobre a identidade da pedagoga formadora, compartilhar saberes, percepções, angústias, desafios, inquietações e também conhecer a trajetória profissional e pessoal de outras pedagogas. Considerou sobretudo, a troca de experiências proveitosa, capaz de ampliar sua percepção acerca da complexidade do seu próprio trabalho como pedagoga, que lhe desperta sentimentos de pertencimento ao grupo de que faz parte.

A pedagoga Gabriela destacou na Escrita de Si a importância da formação individual e da formação com o seu grupo de trabalho, dando sentido à ideia de que nos formamos à medida em que somos formados, assegurando que a formação é um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação humana é um fenômeno complexo e, ao mesmo tempo, diverso de forma que o desenvolvimento profissional, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 144), é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Neste sentido, a importância da formação do(a) pedagogo(a) compõe-se de forma contínua, através de leituras e diálogos com os colegas de profissão. Neste processo, a pedagoga Inês destacou a sua função de pedagoga formadora como responsável pela articulação e organização pedagógica das unidades escolares, precisando planejar, decidir, coordenar, acompanhar, avaliar e executar o trabalho pedagógico considerando a importância da parceria entre o trabalho dos(as) pedagogos(as) escolares e dos(as) professores(as), em relação à formação contínua que dão suporte aos processos de ensino, aprendizagem e formação dos estudantes desde os anos iniciais.

Nesta perspectiva, Franco (2003) descreve a formação continuada como um dos critérios essenciais no interior da escola, para ações transformadoras da prática escolar, a serem promovidas por pedagogos(as). Para a autora, a formação é:

Um componente de mudança conjugado a inúmeros aspectos e áreas de intervenção, pois produz o esforço de inovação e procura de melhores caminhos para a transformação da escola. É um processo permanente, inserido no dia-a-dia do fazer pedagógico. Este profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas (FRANCO, 2003, p. 110).

Segundo a autora, o(a) pedagogo(a) torna-se um profissional que desenvolve mediações entre a teoria pedagógica e a práxis educativa, e, neste caso, terá condições de propiciar a construção de um projeto político ou proposta pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos que desenvolverão a práxis escolar, em função de novas e significativas relações sociais e interesses dos estudantes da escola fundamental.

A pedagoga Inês destacou a importância da formação das pedagogas e sua experiência com novas propostas de formação, diferentes das que vêm acontecendo na RME, nas quais se pudesse trazer tempos e espaços para falar de experiências, comentando suas experiências pedagógicas em relação a si mesmas, com seus pares e interpretando este processo com os estudantes.

Inês citou Josso (2007) sobre as histórias de vida, na forma escrita, que permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade das identidades ao longo da vida e mencionou que os encontros, neste processo de pesquisa, oportunizaram a troca, a escuta e o debate acerca da trajetória das pedagogas de NRE e como encontrar soluções para questões pedagógicas.

As pedagogas relembrou pedagogas e profissionais que se tornaram inspiração para o trabalho pedagógico e contribuíram para a construção da profissional pedagoga que se constituiu no decorrer de suas carreiras. A identidade profissional citada pelas pedagogas é descrita por Brzezinski (2011), em sua constituição, como:

Uma identidade coletiva, porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo (BRZEZINSKI, 2011, p. 122).

Este fazer pedagógico, de coordenar e organizar os processos educativos no interior das unidades escolares é, segundo Libâneo e Pimenta (1999), peça fundamental porque ultrapassa a sala de aula, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola contemporânea, notadamente para que venha a ser efetivamente democrática.

5.3.10 As dimensões do ser e suas expressões: Um crescimento significativo das pedagogas formadoras

De acordo com Josso (2007), o conceito de identidade serve para definir as múltiplas dimensões do ser, de situar a si mesmo e aos outros, pelo viés de um sistema de referências numa coletividade e em relação a suas próprias transformações. Segundo a autora, em uma abordagem experiencial da formação, as dimensões do ser são vistas sob múltiplas facetas, entre elas: como um processo evolutivo de integração/desintegração de saber pensar, de conhecimentos, de representações, de valores, de comportamentos, de saber-fazer; como um processo de dar sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e aos projetos de si. Estas compõem um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades, como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos e finalmente, como uma transformação permanente.

Nas Escritas de Si, propus às pedagogas articular as dimensões do ser no mundo, definidas por Josso (2007) como: Ser de Carne, Ser de Sensibilidade e Ser

de Atenção Consciente, Ser de Afetividade e Ser de Emoções, Ser de Imaginação, Ser de Cognição e Ser de Ação, dimensões estas que mais se aproximaram do processo vivido e construído ao longo do curso.

Vera, na sua narrativa, destacou o Ser de Ação Corporal, ao descrever a função de pedagoga de núcleo que a faz (re)pensar e perceber os processos de um ser inacabado, que está em constante construção. A noção de identidade apareceu como uma inferência sobre suas vivências, diálogos e experiências profissionais que não tem um momento final, mas uma construção contínua.

A pedagoga Joana citou o Ser de Carne, ou a busca de regatar a humanidade para discorrer sobre a função das pedagogas, que têm uma função estritamente relacional ao lidar com as pessoas, sejam elas, crianças ou adultos. Referiu-se às demandas globais e locais, que interferem na trajetória pessoal e profissional. Articulou as dimensões, Ser de Sensibilidade, de Atenção Consciente e de Cognição, de forma que estas são responsáveis por construir e reconstruir a identidade profissional do ser pedagoga formadora. O Ser de Atenção Consciente apareceu quando descreveu a sua mudança e vivência no curso, como pedagoga em transformação, sendo que os momentos de formação proporcionaram reflexões profundas, através da leitura de textos e diálogos sobre sua identidade profissional.

Helena citou que o curso promoveu momentos de escuta, importantes para a sua tomada de consciência, e pelo fato de ouvir o outro foi provocada a olhar para si, relacionando à dimensão de Ser de Atenção Consciente.

As dimensões de Ser de Carne, de Emoção e de Afetividade apareceram quando Helena rememorou sua trajetória profissional e elencou pedagogas que inspiraram e a apoiaram em determinados períodos da sua vida, como também fortaleceram a compreensão de que o desenvolvimento profissional se faz inevitavelmente na relação com o outro.

Citou também as dimensões de Ser de Cognição, de Imaginação e de Ação compreendendo que a construção da identidade de pedagoga formadora é um processo permanente, envolvido por persistência, resistência, estudos, trocas de experiências, aprendizagens, retomadas, diálogos e parcerias, sendo que todos os dias é convocada a aprender.

A pedagoga Gabriela discorreu sobre as dimensões de Ser Humano, de Afetividade e de Emoções, capaz de ouvir o outro, apresentar alto grau de empatia e

generosidade e, ao mesmo tempo, ser observadora, preservar e dar leveza, despertar a esperança, respeitar o ritmo de cada um, respeitar a individualidade e a diversidade local.

Na dimensão Ser de Atenção Consciente, a pedagoga Inês considerou como indispensável, enquanto ser em transformação e ressaltou que esta dimensão é resultado de escolha profissional e de disciplina. Inês também destacou a afetividade e registrou que os laços construídos despertaram emoção, quando citada como profissional de inspiração, vivenciando a oportunidade de formar e contribuir no percurso profissional de outras pedagogas.

Diante das reflexões das pedagogas, sobre as dimensões do ser no mundo, descritas em suas narrativas, considero que as metodologias reflexivas e os olhares cruzados, como afirma Josso (2010), criaram um estatuto particular na construção de saberes sobre as dinâmicas, os recursos, os estados evolutivos dos seres humanos ao longo de sua existência. Ao mesmo tempo, favoreceram o 'conhecimento de si' mesmas, em todos os seus registros, dimensões e facetas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANCORAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS FORMADORAS

A proposta de investigar a profissão das pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba foi desenvolvida considerando as diferentes e complexas tarefas delegadas a estas profissionais, que decorrem dos processos sociais e culturais da sociedade atual. A atuação de pedagogas definidas como formadoras ou de referência veio adquirindo importância significativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a percepção da intensificação e densidade de suas tarefas na organização e equacionamento do trabalho pedagógico de escolas municipais levou à necessidade de compreender a constituição da identidade profissional desta função.

Para desenvolver a sua função, estas profissionais recebem apoio teórico-metodológico para o assessoramento de pedagogos(as) escolares, professores(as) e de equipes gestoras no âmbito escolar, visando o acompanhamento da implementação de políticas e propostas educacionais vigentes no trabalho escolar municipal.

Como pesquisadora e pedagoga formadora, integrante deste grupo de pedagogas de referência, participava do constante norteamento quanto à legislação educacional, referente às concepções e práticas das propostas oficiais, a cargo dos(as) coordenadores(as) deste trabalho, nos Núcleos Regionais de Educação. A percepção, no entanto, em nossa função, de uma orientação formativa diretiva e burocrática, emanada da SME, que decorre do trabalho de grande abrangência das redes públicas de ensino, também revelava uma formação prescritiva e homogeneizadora, que retirava a possibilidade de um trabalho mais autônomo e de autoanálise sobre as práticas necessárias a cada fase do desenvolvimento educacional no âmbito das escolas municipais.

No que se refere à atuação profissional, autores como Tardif (2002) e Shulman (1986) propuseram a prática de refletir e analisar os processos educacionais, buscando modificar a burocracia educacional, viabilizando um ensino no qual os conhecimentos viessem a ser contextualizados e correlacionados com a vida cotidiana, evitando uma atuação de representação formal, factual e/ou categorial.

Para a pesquisa, percebi a necessidade de oportunizar espaços de fala, escuta, reflexões, diálogos e interpretação de significados diante das complexas

tarefas das formadoras ou de referência, atuantes em escolas municipais de ensino dos anos iniciais e fundamental. A opção pela metodologia de narrativas (auto)biográficas levou a propiciar, na pesquisa, maior liberdade de expressão e voz às participantes, para que pudessem revelar e refletir sobre suas memórias, expectativas, iniciativas, experiências e formas de agir na construção de suas identidades profissionais. Para o percurso da pesquisa, recorri principalmente às teorizações de Josso (2007, 2010) e Souza (2014), como autores que iluminaram todo o tempo o caminho metodológico da investigação.

A utilização da metodologia de narrativas (auto)biográficas para a pesquisa das pedagogas participantes foi articulada às atividades propostas aos encontros de pesquisa-formação, realizados com base nos Ateliês Bibliográficos de Projeto de Delory-Momberger (2006). As atividades realizadas nestes encontros decorreram das reflexões e discussões sobre as narrativas das pedagogas participantes e de interesses e necessidades de conhecimentos que daí emergiram, compondo o percurso do processo de pesquisa-formação. Ao revelar em suas narrativas os saberes que são adquiridos ao longo da trajetória individual, as pedagogas formadoras referiram-se também à sua atuação com e para os profissionais das escolas, com os quais também vivenciam processos formativos. Esta possibilidade permitiu aos sujeitos da pesquisa tomar consciência dos aspectos necessários para a construção de sua identidade profissional, ao projetar sua própria formação como suporte ao desenvolvimento suas práticas formativas junto aos profissionais das escolas.

Investigar o que revelam as narrativas (auto)biográficas das pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba sobre a constituição de sua identidade profissional, a partir da metodologia de narrativas (auto)biográficas e de pesquisa-formação, levou a considerar as questões histórico, sociais e culturais desta função nas escolas municipais, o que incluiu as experiências vividas no período pandêmico.

Desta forma, o planejamento da pesquisa sofreu modificações em função da pandemia da Covid-19, a qual foi realizada a partir de atividades *on-line*, nas escolas e também na universidade, tendo revelado novas facetas do trabalho das pedagogas participantes, notadamente com relação às interações humanas e às conectividades no ensino escolar, diante das mudanças observadas nos processos de ensino, no período de pandemia.

Ao tratar das análises das narrativas emitidas pelas pedagogas formadoras, foi necessário compreender que, tanto sua profissão de pedagogas como sua atuação profissional têm sido produzidas no âmbito dos processos histórico contextuais da sociedade, e em articulação aos processos culturais produzidos pelos(as) profissionais das escolas municipais.

Segundo Stuart Hall (2006), ao exercer sua identidade, os sujeitos interagem com processos sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea, a partir processos de rápidas mudanças, do ponto de vista humano, científico e tecnológico. A identidade profissional, neste sentido, é formada e transformada por meio das relações que se estabelecem junto ao outro, aos pares, a estudantes, professores(as) e pedagogos(as).

Numa fase inicial do estudo exploratório, em suas narrativas escritas, o grupo de pedagogas formadoras referiu-se à preocupação com o estudo e as reflexões dos(as) profissionais das escolas, que observavam como necessário ao trabalho curricular de professores(as) e pedagogos(as), visando mobilizar os conhecimentos pedagógicos necessários às mediações entre professores(as) e pedagogos(as) escolares e os estudantes. As reflexões realizadas a partir das questões deste estudo levaram à percepção também da necessidade de um constante diálogo entre as pedagogas formadoras, e os profissionais das escolas, revelando uma atuação mediadora, que se tornou metodologia e disposição central para a constituição de sua identidade profissional.

Cabe especificar que o grupo selecionado para a pesquisa, composto por mulheres na função de pedagogas formadoras, reafirmou a histórica expansão da mão de obra feminina nos postos de trabalho das escolas e sistemas educacionais, reforçou a ideologia da domesticidade e da submissão feminina, que levou à desvalorização do trabalho feminino do ponto de vista econômico e social.

Retomo as acepções de Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997, p. 26) sobre este movimento que não decorreu de um processo inevitável, natural e universal, mas foi “resultado de escolhas de agentes políticos, diante de condições concretas dadas, que optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino ocultado nos discursos, mas revelado nos baixos salários”.

Neste sentido, Vianna (2001) discorre sobre a socialização que interfere na forma como nos relacionamos (homens e mulheres) ao atuar nas profissões que escolhemos. Afirma, ainda, que esta não é uma condição que sempre foi assim ou que é inerente à “natureza” feminina da mulher educadora e profissional. A autora alerta para as expressões de masculinidade e feminilidade, como historicamente construídas por símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

As diversas características do trabalho docente e pedagógico, associadas ao processo de feminização, segundo a autora, carecem de mais pesquisas, que forneçam informações sobre a possibilidade ou não de relação entre condições de trabalho, prestígio, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente. Esta necessidade, que foi constatada, implica em envolver as pedagogas e educadoras dos NREs nos sistemas educacionais e nas escolas para maior diálogo e estudos sobre esta condição presente e não discutida sobre as protagonistas femininas nestas funções.

Ressalto, na pesquisa realizada, as narrativas das pedagogas formadoras que, ao analisar suas atividades, teceram uma nova história voltada também à valorização de sua trajetória e de suas iniciativas nas escolas. Percebeu-se a necessidade e a busca do diálogo sobre suas expectativas e novos interesses formativos, como um processo de descoberta de si mesmas e dos profissionais das escolas em que atuam.

O avanço científico e tecnológico, em todas as áreas da vida humana, levou a abordar, nos encontros, as situações da vida escolar e das áreas de ensino, considerando os acontecimentos do mundo atual, como as questões contingenciais da pandemia, acarretando a necessidade de compreender questões humano sociais e culturais, expressas em parte, nas propostas e diretrizes oficiais da educação escolar. Estas discussões levaram a identificar problemas políticos e econômicos que presenciei como pesquisadora e pedagoga formadora. Estas questões demandam maior sustentação nos processos de formação, referentes aos domínios da pedagogia e de outras ciências afins, uma vez que passam a integrar as identidades pessoais e profissionais das pedagogas formadoras. Neste sentido, os processos que vivenciam estão interrelacionados e perpassam os conceitos de individualidade e coletivo, na

atuação profissional, como afirmou Josso (2010), observando as relações entre estes procedimentos e o que caracteriza sua profissão da/na escola pública municipal.

Segundo Costa (2010) e Giroux (2003), neste período de transição histórica, no qual as mudanças culturais afetaram o significado e a dinâmica das profissões e suas identidades profissionais, as novas configurações sociais e culturais que permeiam o âmbito da escola básica precisaram ser reconsideradas. Neste sentido, a forma de tratar a Pedagogia requer novas mediações a serem construídas pelas pedagogas formadoras, ao coordenar/orientar o processo pedagógico escolar. Ainda, nos Núcleos Regionais de Educação, esta demanda precisa ser considerada com atenção por sinalizar os novos temas e metodologias necessários ao desenvolvimento profissional das pedagogas formadoras.

Constatei, na afirmação de Mello (2004, p. 98), que a pesquisa narrativa pode “criar oportunidades para que as pessoas (pesquisadores e participantes) construam suas vozes e possam construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos”. A metodologia da pesquisa narrativa do tipo (auto)biográfica propiciou momentos de potencialização das análises de suas experiências neste processo, no qual me incluo. Nesta perspectiva, fez emergir uma potente ferramenta de formação para construir a reflexão teórica, visando fortalecer os processos de compreensão sobre as formas como adquirem os domínios necessários às complexas incumbências que lhe são delegadas.

As participantes da pesquisa, ao resgatar os marcos da carreira profissional como pedagogas, puderam expor em suas narrativas (auto)biográficas as origens da sua opção pela carreira educacional escolar. Sinalizaram a influência familiar como significativa na escolha da carreira educacional docente, a qual somente na profissão de pedagogas e, depois, na função de pedagogas formadoras passaram a construir individualmente sua identidade profissional. Relataram que a influência de familiares foi atenuada no percurso da carreira, a partir da influência dos pares, que no enfrentamento das situações profissionais do sistema municipal de ensino forneceram uma contribuição importante na formação e atuação de cada uma, como pedagogas escolares e de Núcleos Regionais de Educação.

Inicialmente, as pedagogas formadoras falaram das influências recebidas dos conhecimentos e metodologias necessários à sua função, nos cursos e atividades

ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação. A participação de fóruns mensais de pedagogos(as), com os Departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e de Educação Infantil (DEI), e a participação em palestras e imersão em estudos e seminários, contribuíram para que pudessem desenvolver as funções que consideram de grande alcance nos Núcleos Regionais de Educação.

No entanto, os novos domínios necessários à sua profissão, que vieram constatando com relação aos processos científicos e tecnológicos presentes nas escolas, levaram-nas a buscar metodologias e práticas voltadas aos avanços nestas áreas. Estas necessidades surgiram de forma mais urgente no período de pandemia, ao planejar o ensino a partir de atividades remotas, durante o isolamento social.

Moreira e Schlemmer (2020) alertaram, neste sentido, para a mudança conceitual ou paradigmática que sustenta a maior compreensão do ensino e da formação na escola contemporânea, o que requisitou das pedagogas formadoras a pesquisa sobre os recursos tecnológicos, a partir de aplicativos, vídeos, uso de redes sociais e novas formas de conectividade. Não se trata somente de saber lidar tecnicamente com estas ferramentas, mas de compreender o que significam as relações da cibercultura na formação dos estudantes da escola atual.

Observei, durante os encontros de pesquisa-formação, que a atuação das pedagogas formadoras na fase do ensino *on-line* requisitou ainda um trabalho voltado às formas de interrelação humana, na qual a disposição de ouvir e emitir opiniões sobre as percepções das experiências vividas neste período, foi fundamental para a percepção sobre sua identidade profissional. Nas narrativas escritas, percebi um protagonismo da função que exerciam, em favor de processos democráticos, em vários momentos, de exclusão, por exemplo, de estudantes sem acesso aos instrumentos tecnológicos no período escolar em tempo de pandemia.

As pedagogas referiam-se ao distanciamento entre a formação acadêmica que receberam e a realidade complexa do cotidiano das escolas, o que tem constituído um entrave para os conhecimentos que necessitam, na formação continuada e na pesquisa. Esta disposição manifestou-se com relação à preocupação das pedagogas ao buscar novas formas de propiciar estudos e discussões sobre as propostas curriculares em vigência (como a BNCC), nas atividades que desenvolvem com os professores e pedagogos escolares, em favor da compreensão das concepções e

princípios da nova proposta, e as opções sobre o ensino a ser promovido nas escolas municipais.

Em alguns dos relatos, foi possível identificar os elementos considerados pelas pedagogas formadoras quando buscaram definir a constituição de sua identidade profissional, o que me leva a destacar suas narrativas. A pedagoga Shirlei declarou: “[...] ao perceber as expectativas dos profissionais das escolas com relação à posição que ocupo no sistema de ensino, passei a modificar as formas de conduzir o meu trabalho e a desenvolver minhas atribuições, na busca de evitar exercer minha função como um lugar de disputa. Prefiro ser ouvida profissionalmente e desta forma, preciso ter momentos de escuta no espaço de trabalho, para proporcionar maior autonomia como pedagoga formadora aos profissionais das escolas, visando ampliar a colaboração mútua junto aos profissionais das unidades escolares”.

Para a pedagoga Vera, “a identidade apareceu como um processo de constante análise sobre minhas vivências, diálogos e experiências profissionais. A identidade não tem um momento final, mas pressupõe uma construção contínua. Para mim, a identidade é uma tomada de consciência sobre a profissão, que está sempre em construção e transformação, em um processo, no qual nada está definido”.

A pedagoga Joana expressou sua percepção sobre a identidade “como uma composição fluída, um conjunto de ações em face da vida pessoal e profissional, que está sempre em transformação. É como uma construção constante, que se modifica e se transforma, a partir da convivência com os outros, nos lugares pelos quais passei, e a partir das experiências que transformaram minha maneira de ser e conviver profissionalmente. É um processo evolutivo, capaz de promover mudanças na minha carreira, na qual preciso ser referência, como formadora”.

Helena considerou que: “a identidade profissional está em constante transformação, uma vez que os momentos formativos e a mudança de função no trabalho, modificaram esta identidade”. De acordo com a pedagoga Gabriela, “a identidade é um processo permanente, no qual as mudanças acontecem na medida em que eu convivo e trânsito entre questões teóricas e práticas da profissão”.

A pedagoga Inês relatou que: “é nas experiências da profissão que os(as) pedagogos(as) vão se ajustando ou encontrando a sua identidade pessoal e profissional. Reconheço que não há uma definição específica sobre minha identidade profissional, mas há mobilidade das identidades ao longo da vida”. Para a profissional

Cassis, “a identidade é construída por meio de estudos, determinação e metas, porque sinto que, como profissional formadora, preciso me dedicar constantemente a me formar, e aos profissionais das escolas”.

A pedagoga Margarida afirmou que “a constituição da identidade profissional, não é tarefa fácil, mas trata-se de uma batalha, desde o estudo e formação acadêmica, desde o momento em que se opta por ser pedagoga, na trajetória desta profissão, que é uma constante luta por uma identidade, em cada faceta dessa profissão, que iniciei na graduação e foi se delineando nas funções que venho assumindo. Neste sentido, avalio a identidade como uma construção que é individual, mas que na educação escolar é coletiva, e além disso, desafiadora”.

As pedagogas formadoras revelaram que foi preciso fazer a adesão a uma identidade de referência, que não tinham anteriormente, a qual não seria mais de pedagoga escolar ou da docência. Ao constituir esta identidade profissional, foi preciso adequar-se e, sobretudo, considerar a identidade do lugar de pertencimento ao Núcleo Regional de Educação. Relataram que, nesta função profissional, tiveram grande preocupação com relação às novas necessidades e novos interesses das crianças e estudantes, a serem discutidas com os professores e pedagogos(as) escolares.

A pesquisa realizada possibilitou a compreensão de que há uma identidade profissional, mas há também identidades pessoais das pedagogas formadoras, que se diferenciam umas das outras. Ao constatar suas experiências de vida e de trabalho, levo em consideração suas escolhas pessoais, trajetórias profissionais, formação inicial e continuada, a busca de novas formas de se relacionar e os caminhos percorridos na vida e na carreira no campo da educação.

Neste sentido, as pedagogas participantes refletiram sobre como se constituíram e se constituem ao longo da vida pessoal e profissional, e a forma como desenvolvem suas ações, atitudes, saberes e novas aprendizagens, buscando responder à forma como identificam as demandas das escolas, as quais se integram à sua identidade profissional. A construção da identidade profissional, segundo Nóvoa (1995) e Marcelo Garcia (2009b), não se desvincula do desenvolvimento pessoal e das relações estabelecidas com os pares da profissão e, como preconiza Hagemeyer (2014), é construído a partir de influências do entorno social e cultural das escolas em que se inserem e desenvolvem esta função.

Uma das atividades que surgiu como momento privilegiado durante os encontros de pesquisa-formação emergiu na atividade de elaboração das Mandalas, realizada individualmente, e que possibilitou quebrar a formalidade ainda existente entre nós participantes da pesquisa durante seu percurso. Nesta atividade, as pedagogas desenvolveram reflexões sobre a constituição de sua identidade profissional, e na forma como passaram a propor e assumir sua função de pedagogas formadoras, que representaram a partir de uma Mandala. Este momento mostrou um ponto fundamental no qual a formação pessoal não se dissocia da formação profissional. Revelou-se como processo de autoconhecimento e compreensão do próprio trabalho, para análises mais detalhadas sobre sua função no âmbito escolar, na busca de novas possibilidades necessárias ao seu desenvolvimento profissional, a ser continuamente aprofundado e ampliado.

Nas outras atividades realizadas nos encontros, foi possível sentir a sensibilidade das profissionais participantes, expressando a face humanizadora da educação escolar como forma de representação de si e de sua profissão, em situações nas quais puderam refletir e analisar seus enfrentamentos, avaliando de várias formas as suas iniciativas, seus interesses e estudos, buscando formas mais autônomas e criativas de atuação.

Neste sentido, é importante evocar uma das atividades finais do curso de pesquisa-formação, a 'Escrita de si', que constituiu um movimento significativo de autoavaliação, no qual as narrativas sobre o "ser pedagoga formadora" desvelou sentimentos nos quais surgiram as percepções sobre as relações de si e com o outro, como seres humanos, utilizando o recurso da música e da poesia, para uma reflexão mais ampla sobre o que identifica sua função.

Nesta atividade as pedagogas revelaram sua percepção sobre sua identidade profissional, em constante transformação e construção, enquanto adquirem a consciência do que a constitui, e qual sua influência no âmbito das unidades escolares. A possibilidade de um trabalho de maior interlocução, e que não pode ser prescritivo, levou à possibilidade de levar a professores e pedagogos escolares a compreensão sobre o contexto social, cultural a ser considerado no âmbito escolar, e sua articulação com as metodologias e processos pedagógicos de ensino e formação dos estudantes.

Em relação às discussões e percepções sobre sua atuação em situações da prática profissional junto aos professores, pedagogos e profissionais das escolas, as pedagogas participantes destacaram a importância do domínio de conhecimentos da ciência pedagógica. As pedagogas formadoras ponderaram até que ponto dominam as dimensões hoje necessárias ao seu trabalho, o que as levou ao reconhecimento de que o movimento da mediação em favor das questões sociais e culturais da sociedade torna-se um ponto central na constituição de sua identidade profissional. Considerei que a mediação que empreendem tem como ponto central a natureza do trabalho pedagógico, que não prescinde da reflexão do educador como sua função intelectual, como preconizou Giroux (1997).

As participantes da pesquisa relataram atividades que proporcionaram resultados animadores, como o acompanhamento e participação nas permanências concentradas, nos momentos de Conselhos de Classe, e diante dos Parâmetros Indicadores de Qualidade, em análises dos Planos de Ação, e nas propostas que contribuam com práticas pedagógicas para a correção de rotas no ensino escolar. Essas são atividades caracterizam e identificam o trabalho pedagógico que realizam nas unidades escolares municipais.

Sobre a organização curricular e pedagógica, as profissionais destacaram as contribuições que incidem sobre as formações e ações dos(as) pedagogos(as) escolares para estabelecer mediações entre os processos de ensino e os profissionais das escolas. Algumas atividades foram indicadas pelas pedagogas, que nem sempre são discutidas com profundidade, e se referem ao acompanhamento dos resultados das avaliações em larga escala, o que tem levado à constante análise dos dados obtidos nas escolas. Neste processo, revelaram uma atividade fundamental que subsidiam e desenvolvem a partir da promoção de formas mediadoras necessárias aos processos de ensino nas unidades escolares, ao oferecer as condições para as reflexões teóricas sobre as práticas do ensino escolar. Observei, nas narrativas das pedagogas, as disposições em buscar na sua própria formação, os estudos para o aprofundamento teórico e prático, considerando as necessidades de cada nível de ensino, nos vários níveis da escola básica.

Durante o processo de pesquisa-formação, a identidade profissional das pedagogas formadoras apareceu de forma fluída e dinâmica, abrangendo sua vida pessoal e profissional, individual e coletiva. As atividades propostas oportunizaram

reflexões sobre 'si' e sobre 'o outro' (seus pares de profissão, da escola, os estudantes e a comunidade escolar), pressupõem uma mudança da forma como se encontravam quando iniciaram o curso. Sendo assim, a participação das atividades promoveu o que Josso (2010) definiu como uma constante transformação 'de si', onde ninguém sai como entrou.

Nesta perspectiva, as pedagogas participantes puderam trazer suas compreensões conceituais e trocas de experiências sobre os temas dos artigos de autores selecionados, que foram explorados nas atividades de pesquisa-formação, revelando a necessidade da busca de formas mais participativas e colaborativas para a análise de questões da prática escolar.

Torna-se importante retomar, nestas análises finais das narrativas durante a pesquisa, a compreensão de que esta atuação profissional tem sido produzida no âmbito dos processos histórico-contextuais da sociedade, e em articulação aos processos culturais produzidos pelos profissionais das escolas. Desta forma, a identidade e a profissionalização que percebi no grupo de pedagogas participantes da pesquisa levou a compreender o cenário político, social, econômico e cultural atual que tem influenciado e conformado os processos educacionais da escola municipal contemporânea. Neste sentido, constitui uma demanda aos Núcleos Regionais de Educação a ser considerada com atenção, por sinalizar para processos formativos que articulem a liberdade de expressão, a interlocução, em busca do desenvolvimento profissional, a partir da pesquisa diante de novos conhecimentos, linguagens e significativas mudanças tecnológicas e de conectividades na sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, a autoformação apareceu na pesquisa como decorrência desta discussão articulada aos conhecimentos dos processos pedagógicos aprendidos com o 'outro', por meio da socialização e dos vínculos estabelecidos com a troca de experiências e de saberes, mas, sobretudo, a partir do estudo individual e da busca de aprofundamento formativo e profissional de cada uma das profissionais.

Cabe considerar que a cultura escolar e da escola interferem nos modos de pensar, agir e atuar dos profissionais, e se referem ao modo como os profissionais engendram e produzem o seu cotidiano de ensino e formação. Esta é uma abordagem recente nos cursos de formação pedagógica, e que contribui com a percepção da

compreensão como se estabelecem os procedimentos e atividades pedagógicas em cada escola e como as relações ocorrem durante o trabalho escolar.

O conhecimento e compreensão das trajetórias históricas de cada escola, segundo Viñao Frago (2000a), auxilia as compreensões necessárias às produções de saberes, procedimentos e atitudes no âmbito escolar. Percebi, neste aspecto, que os(as) pedagogos(as) escolares e professores(as) apresentam elementos reveladores da importância do trabalho de relações humanas nas escolas, e que legitimam a função mediadora entre o domínio dos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico (não como hierarquia) e aqueles que o desenvolvem no âmbito da realidade escolar.

Percebi uma mudança nas visões sobre a atuação das pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação com relação ao diálogo e à reflexão que veio orientando a sua formação, a qual demanda um processo de maior autonomia, na construção de sua identidade profissional nos últimos anos. Retomo, neste ponto, as acepções de Giroux (1997), autor que enfatizou o papel dos educadores como sujeitos transformadores que, como intelectuais, não recuam dos problemas da sociedade em que atuam. Ao contrário, percebem novos interesses e modificam suas atividades, buscando considerar a formação humana, evitando a reprodução da opressão e exclusão social, voltando-se à alteridade, à dignidade, à ética e aos direitos humanos na educação escolar.

Esta noção surgiu nos relatos das pedagogas participantes como novas formas com que puderam ver 'a si' mesmas e às outras profissionais, seus pares, e na relação que estabeleceram a partir do reconhecimento de seus domínios no trabalho pedagógico escolar, para resgatar e desenvolver os conhecimentos sobre os processos educacionais da escola democrática, o que nos pareceu vital na construção da identidade profissional das pedagogas formadoras.

Retomo as constatações da pesquisa de Pooli e Ferreira (2017), nas quais os autores afirmam que não se leva em consideração a forma como os(as) pedagogos(as) lidam com os problemas cotidianos escolares, como aprendem com sua experiência, como reformulam ou transgridem regras, como improvisam, independente das disposições legais e políticas. Observaram que nas escolas, resolvem conflitos junto à comunidade escolar, e elaboram novos discursos pedagógicos nos quais muitas vezes, a macropolítica academicista esconde a

micropolítica cotidiana. De acordo com Pooli e Ferreira (2017, p. 37), neste momento atual educacional, “é tempo de aprender com os pedagogos”.

As pedagogas reconheceram, em suas narrativas durante a pesquisa, que seu trabalho havia mudando, e que não poderia ser comparado com a função da docência ou do(a) pedagogo(a) escolar. O desenvolvimento pessoal e profissional individual, sem dúvida aqui, passava a considerar a função socializadora de processos de formação e domínios sobre as questões pedagógicas em sua sociedade em mudança, com os profissionais das escolas.

Este reconhecimento, nas análises de suas narrativas, refere-se à afirmação de Marcelo Garcia (2009b), com relação aos processos formativos dos educadores, diante de novas formas de aquisição de conhecimentos educacionais, considerando as compreensões sobre si e sobre o outro (ativistas, grupos culturais da comunidade, entre outros), articulando as conectividades das redes sociais, e as interrelações dos conhecimentos a partir das novas linguagens presentes na sociedade atual.

Reitero aqui a necessidade de considerar que cabe às pedagogas formadoras ou de referência o conhecimento de vanguarda sobre a educação. Este domínio não apareceu no grupo de participantes da pesquisa, como situação de hierarquização do conhecimento, mas sim na posição de que todas(os) os profissionais das escolas têm o direito ao acesso às discussões recentes e mais aprofundadas do processo educacional com o qual trabalham. Neste sentido, é importante considerar que a pedagoga formadora passa a ser este elo mediador entre os conhecimentos da educação em vigência, e conhecimentos de vanguarda a serem articulados com os grupos de profissionais dentro das salas de aula, nas escolas.

Como pedagoga e pesquisadora, aprendi com as narrativas sobre as experiências das pedagogas participantes e considero que a construção das identidades no âmbito profissional se constitui em meio à diversidade de experiências de aprendizagens e das diferentes práticas exercidas, nas suas especificidades e nas suas singularidades e modificam-se, na relação com as outras pedagogas e com os profissionais da educação.

Embora a pesquisa tenha abordado questões importantes sobre as identidades das pedagogas formadoras e seu desenvolvimento profissional, ainda percebo algumas questões que não foram totalmente capturadas, ou não foram descritas nas narrativas e durante as reflexões das pedagogas participantes. Refiro-me aos

elementos reveladores de suas opiniões, experiências práticas, desafios encontrados na função, fragilidades na realização da formação ofertado pela SME, a identidade delineada pelas condições e interferências da família e da sua religiosidade onde, de certa forma, as pedagogas ainda negam ou protegem sua vulnerabilidade na profissão que exercem.

Por isso, compreendo que um trabalho desta natureza não se conclui, mas indica pontos fundamentais nesta construção, apontando caminhos de reflexão e sensibilização em relação à construção de identidades profissionais consideradas como múltiplas e complexas. De certa forma, apresentam ainda similaridades com os movimentos do processo educacional, o qual é também dinâmico, plural e volta-se, na escola contemporânea, a uma perspectiva humanizadora, que na área educacional escolar precisa estar sempre em construção.

Nestas considerações, menciono as palavras de Paulo Freire sobre a esperança, que me motiva a continuar na luta pela profissão e pela causa educação, agora em novo momento histórico, político e contextual brasileiro: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992).

Ao finalizar este trabalho de tese, em meu trajeto de pesquisadora, percebo que não sou mais a mesma do início de meu doutorado. Sou uma pesquisadora de narrativas (me posiciono como iniciante nesta metodologia de pesquisa) e profissional pedagoga sempre em construção, que se forma e se transformou com as narrativas das pedagogas formadoras: “Shirlei, Vera, Joana, Maria, Luiza, Helena, Gabriela, Inês, Margarida e Cassis”, que colaboraram com esta pesquisa, principalmente a partir da minha orientadora, prof^a. Dr^a. Regina Cely, e com todos os profissionais da educação com quem convivo e que depositaram grandes expectativas e esperança na valorização da profissão do(a) pedagogo(a), a partir do reconhecimento da identidade profissional de pedagogas formadoras. Neste caso, pude perceber esta significação ao utilizar a metodologia da pesquisa (auto)biográfica, que trouxe a possibilidade de multiplicar todas as experiências vividas no trabalho destas profissionais, que o desenvolvem nos Núcleos Regionais de Educação em que atuam.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e histórias de vida** – destacados e educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ACCACIO, L. O. Formando o professor primário: a escola e o instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR**. Coleção Navegando pela história Brasileira. Campinas, 2006. Disponível: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf/histedbr/liete_oliveira_accacio_artigo_0.pdf. Acesso em: 31 mai. 2022.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ARAÚJO, L. A. **Currículo narrativo de uma pedagogia narrativa: identidade de pedagogos que atuam em universidades estaduais brasileiras**. 377 f. Tese - Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBOSA, O. L. MOREIRA DA CUNHA, P. G. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. **Revista do Pet Economia** - Ufes. Vol. 1. julho, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745/21186>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRAGANÇA, I. F.S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, v. 2, n.º 2, ago./dez. 2009, p.37-48. Disponível: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/4_braganca.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.º 1 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.º 2 de 1º de julho de 2015. **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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, n.º 10, Ano XIII, julho, 2011.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de & SOUZA, M. C. C. C. (org.) **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação,** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO e SILVA, J. P. C. Das ciências com implicações na educação à ciência específica da Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Coimbra, Universidade de Coimbra. Ano XXV-I, 1991.

COSTA, M. V. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura.** In: 10º ENDIPE - Simpósio sujeitos e subjetividades na contemporaneidade, 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n.º 37, p. 129-152, maio/ago., Editora UFPR, 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, M. V. Cultura e Pedagogia: lições da espacialidade revolucionária de Frank Gehry. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.º 1, p. 163-180, jan./mar. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gY3RZhYhDnSLSzCtH8S96gM/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n.º 2, p. 843 - 862, maio/ago. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CUNHA, L. A. A fragmentação do conceito de universidade no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 5, n.º 4, 2000. Disponível: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1131>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURITIBA. **Lei n.º 10.190 de 28 de junho de 2001**. Institui o plano de carreira do magistério público municipal, alterando as leis n.º 8.580/94, 6.761/85 e 8.579/94. Curitiba, 2001.

CURITIBA. **Lei n.º 12.090 de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico**: subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, 2012.

CURITIBA. **Decreto n.º 1313 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Curitiba, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Atribuições das Equipes de Núcleos Regionais de Educação**, [entre 2017 e 2020].

CURITIBA. **Decreto Municipal n.º 88, de 28 de janeiro de 2019**. Aprova a descrição do núcleo básico, das atribuições específicas, da competência técnica de ingresso e demais características inerentes ao cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, 28 de jan. de 2019.

DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporánea. *In*: M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). **La formación de los enseñantes**. p. 13-34. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.º 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana (Col. Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.º 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

Disponível:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnHPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ESTRELA, A. C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de G. L. L. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.º 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação das Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.º 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 115, mar. 2002. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ssCqvfgzqp8HbFMsGQyDJjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREITAS, P. M. L.; BARBOSA, T. P. A escolha profissional e a influência da família. **Revista Uninga**, V. 10 n.º 1, p. 135-142, dez. 2006. Disponível em:

<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/525>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FORTUNATO, S. **Políticas de Gestão da Educação no Ensino Fundamental e o Trabalho do Pedagogo nos NREs de Curitiba: uma Contribuição à Escola Pública.** Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

FURTADO, A. G. **Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?** 217 f. Doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GABARDO, C. V. HAGEMEYER, R. C. Formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção de proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPR (1996-2011). **Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca**, p. 219-231, 2014. Disponível: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/12571/12890>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GALLO, S. **Disciplinaridade e transversalidade**. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro, 2000.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 09-15.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **Atos impuros**: A prática política dos estudos culturais. Trad. de Costa Ronaldo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. Memória e Pedagogia no maravilhoso Mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. La Révolution contre 'Le Capital', Avanti. *In*: **Ecrits Politiques**, I, 1924-20. Paris: Gallimard, 1974.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad.: C.N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA (org.) **Alienígenas na sala de aula**, 9ª Ed. Trad. T. T. S. São Paulo, Vozes, 2005, p. 203-237.

HAGEMEYER, R. C. C. **Função docente e contemporaneidade**: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 266 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R. C. C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade.

Revista Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.º 1, p. 232-251, jan./jun. 2011.

Disponível: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/hagemeyer.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HAGEMEYER, R. C. C. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea, Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.º 42, maio/ago. PUCPR, p. 435-455, 2014. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701007.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.º 2, p. 15-46, jul/dez 1997.

Disponível:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 12 mai. 2020.

HALL, S. (Org.). **Questiones de identidade cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola: 1993.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HUYSSSEN, A. Cartografías del postmodernismo. *In*: PICÓ, Josep (comp.).

Modernidad y postmodernidad. Madri: Alianza, 1992. p. 189-241.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.

Revista Educação. Porto Alegre - RS, ano XXX, n.º 3 (63), p. 413-438, set./dez.

2007. Disponível: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2ª ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. *In*: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives**. Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

Disponível:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

JUNQUEIRA MARIN, A. Identidade de cursos de formação docente: um desafio a ser enfrentado. *In: GIOVANNI. L. M.(org). **Identidades profissionais de professores em construção***. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019, p. 61-84. Acesso: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/identidades-profissionais-professores-construcoes-curso.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

LARROSA, J. B. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev./mar./abr. N.º 19, 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.

LARROSA, J. B. Notas sobre narrativa e identidade. *In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In: PIMENTA. S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: **Educação & Sociedade***, ano XX, n.º 68, dez.1999. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORI, M. Del. (org.) **História das mulheres no Brasil***. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCCHIARI, D. H. Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. *In: LEVENFUS R. S., SOARES-LUCCHIARI D. H., SILVA I. C., LISBOA M. D., LASSANCE M. C. KNOBEL M. (Orgs.). **Psicodinâmica da escolha profissional***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, C.; HONÓRIO FILHO, W. Histórias de vida e biografização: pesquisa sobre as marcas formadoras de professores da região sudeste do estado de Goiás através dos memoriais de formação, Santa Maria: **Revista Educação**, jan./mar. v. 43, n.º 1, p. 113-126, 2018. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23002/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2019.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n.º 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, E. H. **Políticas em ação do pedagogo**: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho. 291 f. Doutorado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n.º 3, set./dez., p. 565-583, 2016. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006/1945>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MENTIS, M. Trad. José Francisco Azevedo. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. Editora SENAC: São Paulo, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos: EdUFSCar, p. 59-91, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Edufscar, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, n.º 23, p.156-168, 2003. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n.º 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 abr. 2020.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, A. Prefácio da obra. *In: JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação.* 2ª ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M.C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.º 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** Loyola: São Paulo, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**, vol. III, p. 05-14. Presidente Prudente, 1997.

PINTO, U. de A. **Pedagogia e pedagogos escolares.** 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.º 1, p. 19-37, jun., 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/i/er/a/zmSqiyP7HfB8F6XxcLL8LNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROBALLO, R. O. B. De suporte técnico-pedagógico para a construção coletiva do pedagogo escolar na rede municipal de ensino de Curitiba: uma transição necessária para a organização de uma boa escola. *In: Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea: debates, discussões e proposições.* Org. Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá. 1ª. ed. Curitiba, PR: EDUTFPR, 2022.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, p. 63-92, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**: perspectiva histórica. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, v. 14, n.º 28, p. 113-124, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n.º 40 jan./abr. 2009. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n.º 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, T.T. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Porto; Porto Editora, 2000a.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, S. C. da. **Processos Mediadores Desenvolvidos pelo Professor Pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná**: novas dimensões de atuação. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, S. C.; HAGEMeyer, R. C. C. A atuação mediadora do professor pedagogo na escola estadual do Paraná: processos formativos, político-pedagógicos, sociais e culturais. *In*: **Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea**: debates, discussões e proposições. Org: Marielda Ferreira Pryjma e Ricardo Antunes de Sá. 1ª ed. Curitiba, PR: EDUTFPR, 2022.

SCHOLOCHUSKI, V. do C. P. **A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná**: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, 2022.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. p. 77-92. *In*: Nóvoa, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SOKOLOVICZ, N. **Narrativas (Auto)biográficas de Professores(as) de São José dos Pinhais**: Influências e Sentidos na Construção da Profissão Docente. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, 2015.

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, n.º 1, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TAGLIAVINI, M. C. B. **A formação do pedagogo**: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia. Doutorado em Educação. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. S. A educação escolar no Brasil. *In*: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, p. 388-413, 1985.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. n.º 17-18, Campinas, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 63-82, set./dez.1995. Disponível:
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. (Texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000a.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n.º 7, p. 100-101, 2000b.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Editora Martins Fontes: São Paulo, 1989.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. Trad. Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Revista Temporalis**. Brasília, v. 11 n.º 22, jul./dez. 2011. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583>. Acesso em: 16 out. 2019.

APÊNDICE 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A IDENTIDADE DO(A) PEDAGOGO(A): INTERLOCUÇÃO COM TESES DA PÓS-GRADUAÇÃO

Uma das minhas inquietações iniciais é em relação à coleta e seleção de produções documentadas e como as fontes de informações podem subsidiar a construção de uma tese que reflita e discuta sistematicamente acerca da identidade do(a) pedagogo(a). Compreendendo como este se constitui, seu lugar nas ações formativas, os saberes necessários, suas atribuições como formadores de núcleos regionais, bem como os desafios da escola pública em toda sua complexidade, diretamente relacionados às práticas pedagógicas cotidianas na atualidade.

Como processo de revisão sistêmica de literatura utilizei a coleta de dados sobre a produção da Pós-graduação em Educação da Plataforma CAPES (em catálogo de teses e dissertações) no período de quatro anos, correspondentes aos anos de 2018 a 2021. Os filtros utilizados na área de concentração e no nome do programa foram “Educação”. As palavras-chave foram elencadas de modo que corroborassem com o problema de pesquisa e foram as seguintes: Pedagogo(a) Formador(a) e Identidade do(a) Pedagogo(a), que a posteriori foram organizados em quadros com informações sobre a produção de teses.

Na palavra-chave “Pedagogo(a) formador(a)” foram encontradas vinte e nove teses, porém somente três teses se referem ao(a) pedagogo(a) formador(a) especificamente, de forma que as pesquisas identificadas, encontram-se descritas no Quadro 7 a seguir.

QUADRO 7 – Pesquisas sobre o tema: Pedagogo(a) Formador(a)

Ano	Autor	Universidade	Título	Metodologia
2019	Andrea Garcia Furtado	Universidade Tuiuti do Paraná	Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?	Uma pesquisa de caráter bibliográfico, denominado estado da arte. Ocorreu de forma <i>on-line</i> e a busca das produções realizadas na Capes se deu a partir do ano de 2013 até 2017. Definiu-se categorias de análise a partir da especificidade do objeto de estudo e a delimitação do tema investigado.
2019	Maria Cristina Braga Tagliavini	Universidade Federal de São Carlos	A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do	Uma pesquisa bibliográfica e documental que analisou em diversas publicações e documentos (Constituição, Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, etc.). Também uma pesquisa empírica, na medida em que parte da observação

			curso de pedagogia	proporcionada pela experiência da pesquisadora na área pedagógica.
2020	Eloisa Helena Mello	Universidade Tuiuti do Paraná	Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho	A pesquisa ocorreu com a investigação sobre a produção bibliográfica e documental, mediante a análise de documentos oficiais nacionais e municipais e a aplicação de um questionário para as pedagogas das escolas públicas do Ensino Fundamental I e II do município de Ponta Grossa, enviado por meio eletrônico.

Fonte: Elaboração da autora com base no estudo exploratório com levantamento em pesquisas de Pós-graduação, em 2022.

Nas teses de Furtado (2019), Tagliavini (2019) e Mello (2020), o(a) pedagogo(a) aparece como aquele que é responsável por organizar o trabalho pedagógico. Apresenta-se na sua função de pedagogo(a) como um(a) articulador(a) do processo educativo. Contudo, senti a necessidade de aprofundar reflexões e discussões com o coletivo escolar sobre questões que perpassam os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais, bem como no que se refere à sua formação profissional.

Percebi também, nas investigações, a necessidade de uma organização do trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana, em que conteúdo e práxis conjectura-se de modo que essa organização exige comprometimento político e pedagógico dos profissionais da educação, e proposição de políticas públicas que considerem a realidade em sua complexidade.

A respeito da formação do(a) pedagogo(a), as pesquisas abordaram e discutiram suas ações sob a perspectiva da formação em diversas dimensões: política, pedagógica, ética e humana, sendo que o(a) pedagogo(a) é considerado(a) um(a) profissional que apresenta além de instrução técnica, mas também, competência e qualificação para lidar com os processos pedagógicos em diversos tempos e espaços.

O trabalho educativo, de acordo com Mello (2020), requer ação pensada, responsável, uma vez que tem intencionalidade, mas para exercer esse papel é necessário que o(a) pedagogo(a) tenha consciência, o que só é possível pela formação que se processa em sua trajetória de vida e na formação para o trabalho. A formação do(a) pedagogo(a),

sob a perspectiva da formação humana omnilateral, permite superar a acomodação e a negação de qualquer prática excludente. Compreender a gritante discrepância entre a formação para o mercado de trabalho e a formação humana requer investimento em educação, para que se tenha acesso às formas elaboradas de cultura (MELLO, 2020, p. 210).

A formação do(a) pedagogo(a) também aparece na tese de Furtado (2019) como uma questão propositiva onde a formação inicial e a continuada precisam vislumbrar ações pedagógicas a partir da vivência da práxis educativa.

Para subsidiar as discussões apresentadas nas pesquisas, os principais autores que fundamentaram os estudos foram: Saviani, Ferreira, Cury, Veiga, Luckesi, Pimenta, Libâneo, Franco, Freire, Gatti e Kuenzer.

Pesquisando sobre a palavra-chave “Identidade do(a) Pedagogo(a)” identifiquei, a princípio, 2.154 trabalhos, distribuídos nos anos de 2018 (521 teses), 2019 (569 teses), 2020 (544 teses) e 2021 (520 teses). Analisei uma tese, como se observa no Quadro 8 a seguir, que tratava especificamente da identidade do(a) pedagogo(a), as demais mencionavam pesquisas a respeito da identidade docente, o que não traz subsídios para a construção desta tese.

QUADRO 8 – Pesquisas sobre o tema: identidade do(a) pedagogo(a)

Ano	Autor	Universidade	Título	Metodologia
2021	Leyvijane Albuquerque de Araújo	Universidade de Brasília	Currículo Narrativo de uma Pedagogia Narrativa: Identidade de Pedagogos que atuam em Universidades Estaduais Brasileiras	A tese trouxe a hermenêutica ricoeuriana como vertente metodológica que articula uma confluência da tripla mimesis de Ricoeur às etapas da entrevista narrativa de Schütze, entendendo como um método de pesquisa narrativa, de geração e análise de dados. Foi realizada uma revisão de literatura em três bancos de dados (Portal da Capes, Banco Digital de Teses e Dissertações e no Portal da ANPEd). O lócus da pesquisa foram universidades estaduais brasileiras, onde seis pedagogas (uma representante da região nordeste, centro-oeste, sudeste e sul; duas representantes da região norte do país) foram entrevistadas. Com base em Triviños, foi realizado uma triangulação de dados e análise das narrativas.

Fonte: Elaboração da autora com base no estudo exploratório com levantamento em pesquisas de Pós-graduação, em 2022.

Observei, na tese de Araújo (2021), que o desenvolvimento da identidade profissional é enraizado tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, corroborado pelas narrativas como uma ferramenta na formação dos docentes. As identidades têm sido discutidas e remetem à questão da formação inicial dos(as) pedagogos(as)/professores(as), que precisa estar atenta às discussões que se movimentam em torno da definição de identidade profissional, uma vez que a educação, o currículo e a pedagogia são fundamentalmente históricos e multiculturais.

Considerando uma perspectiva pós-moderna, cito Hall (2017, p. 26) com a ideia de que “as identidades são formadas culturalmente”. Trago também a conceitualização de Brzezinski (2011, p. 122), que considera a identidade profissional como coletiva que vai “se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido”.

As características identitárias reveladas nas narrativas da pesquisa de Araújo (2021) apontam para a profissão da pedagogia que exige conhecimentos teóricos e práticos que vão sendo construídos pelas experiências de vida; como participantes e promotores da formação continuada para docentes, assessores pedagógicos e monitores; revelam uma pedagogia da práxis, onde a teoria e a prática do percurso de formação e profissional se encontram na organização do trabalho e na academia; apontam uma prática pedagógica, considerada como domínio específico da profissão docente; revelam profissionais reflexivos de suas práticas pedagógicas.

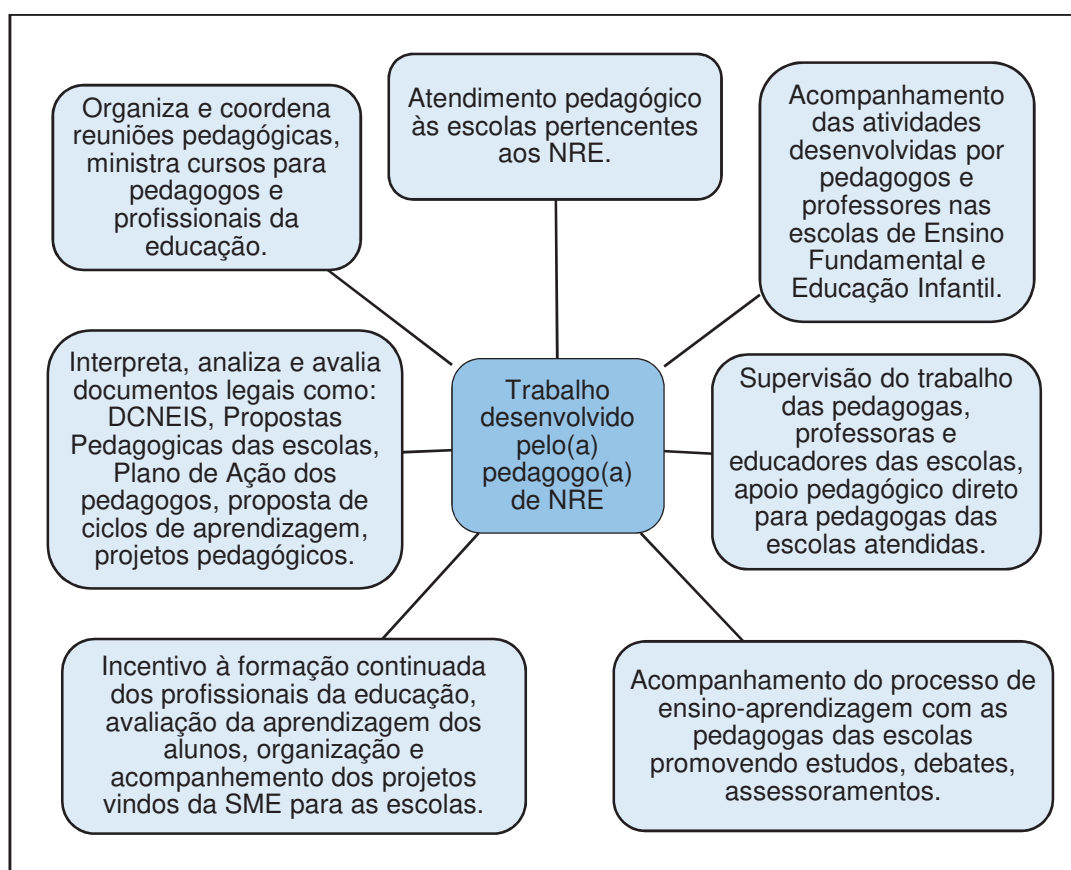
Em relação à temática identidade profissional, a pesquisa foi fundamentada pelos autores: Brzezinski, Hall, Libâneo, Nóvoa, Tardif, Pimenta, Goodson, Charlot e Zeichner.

Neste mapeamento, procurei retroceder os anos para verificar se encontrava pesquisas sobre o descritor: Pedagogo(a) de Núcleo Regional e localizei uma dissertação de mestrado intitulada “Políticas de Gestão da Educação no Ensino Fundamental e o Trabalho do Pedagogo nos NREs de Curitiba: uma Contribuição à Escola Pública”. Esta foi uma investigação que se refere ao(a) pedagogo(a) de referência como formador(a), como caracteriza a identidade dos(as) pedagogos(as) de referência, que exerciam sua função em Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, no âmbito municipal. Trata-se de uma dissertação de mestrado em educação

da pesquisadora Fortunato (2007), realizado na Instituição de Ensino Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Fortunato (2007), em sua pesquisa, mencionou o que relatam as pedagogas entrevistadas do NREs acerca do que sua função contempla, como se observa (FIGURA 11) a seguir:

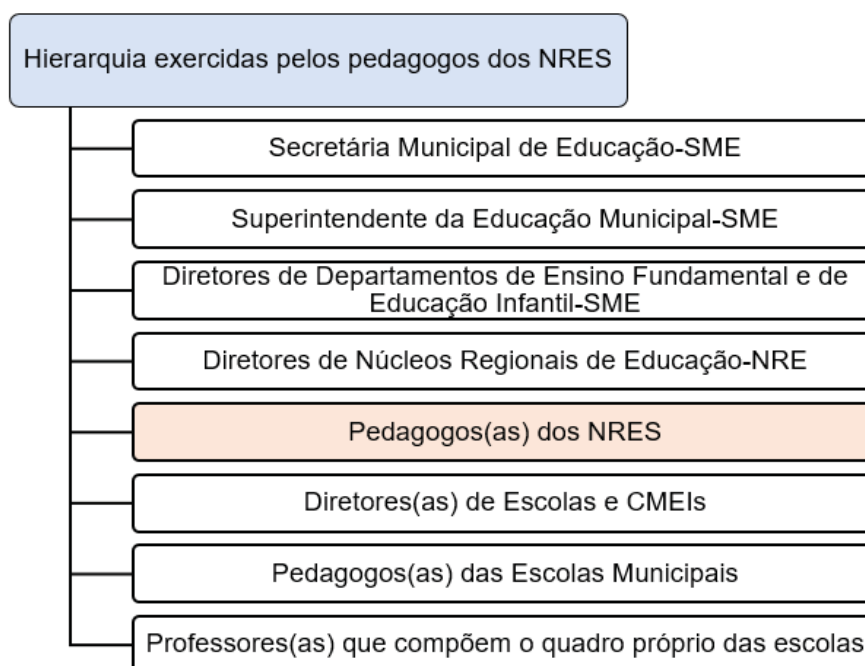
FIGURA 11 – Trabalho desenvolvido pelo(a) pedagogo(a) de núcleo regional de educação de Curitiba



Fonte: A autora (2021) com base em Fortunato (2007).

Retratei na Figura 12 a hierarquia nas atividades exercidas pelas pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação:

FIGURA 12 – Hierarquia exercida pelo(a) pedagogo(a) de núcleo regional de educação de Curitiba



Fonte: A autora (2021) com base em Fortunato (2007).

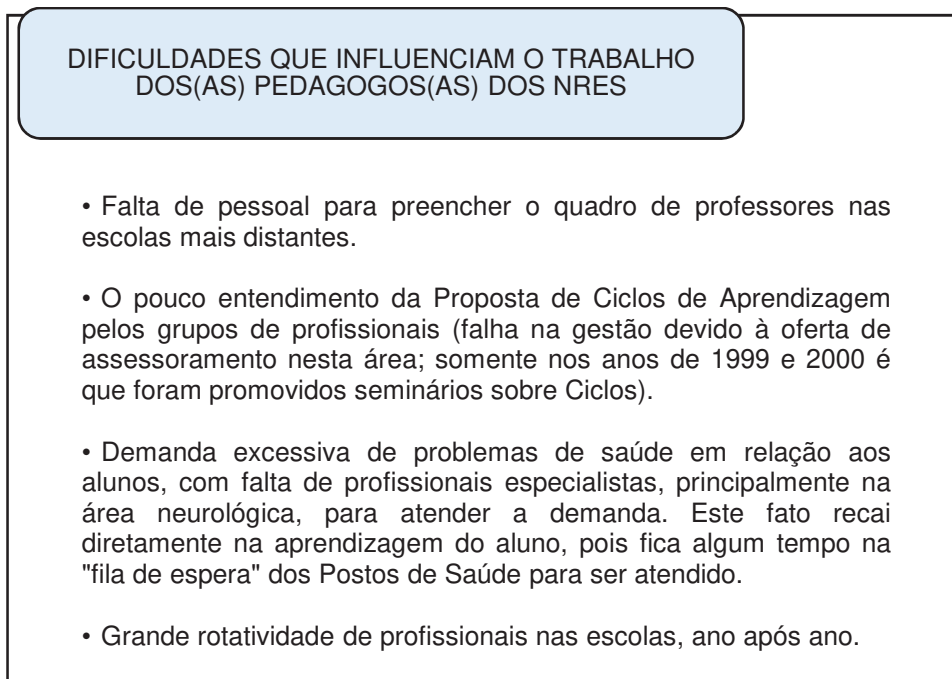
Independentemente do processo hierárquico, Fortunato (2007) discorre que o diálogo entre as partes se faz presente no contexto dos ambientes de trabalho, seja num significado conjunto de tomada de decisões, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico das funções exercidas.

No que diz respeito ao acompanhamento das atividades de planejamento do trabalho das escolas pelas pedagogas dos NREs, estes acontecem de acordo com cronograma e é realizado de forma presencial no espaço da escola, através de estudos, conversas informais e planejadas ou reuniões marcadas.

Acerca das dificuldades que aparecem no desenvolvimento do trabalho das pedagogas, estas revelaram a necessidade de mais pedagogas para compor as equipes pedagógicas dos respectivos NREs, na ajuda ao atendimento às escolas, uma vez que este tipo de atividade demanda tempo, disponibilidade e construção do trabalho coletivo nos locais que atuam, sendo que esta dificuldade recai sobre a qualidade nos atendimentos às escolas.

Constatei um conjunto de dificuldades que influenciam diretamente no trabalho das pedagogas de NREs (FIGURA 13), como:

FIGURA 13 – Dificuldades que influenciam o trabalho dos(as) pedagogos(as) de núcleos regionais de educação de Curitiba



Fonte: A autora (2021) com base em Fortunato (2007).

Diante das dificuldades elencadas, segundo Fortunato (2007), percebi que as formas de as encaminhar não estão objetivas para a grande maioria de entrevistadas na pesquisa, demonstrando que as reais possibilidades de participação dos(as) pedagogos(as) gestores da educação, no processo de construção da gestão democrática nos ambientes de trabalho, dependem dos múltiplos interesses dos grupos que interagem a SME, o NRE e as unidades escolares.

Nesta investigação de Fortunato (2007) foram levantadas, ainda, considerações sobre o trabalho do(a) pedagogo(a) de NRE na escola onde todas entrevistadas afirmaram que o trabalho do(a) pedagogo(a) é de extrema importância na medida em que exerça um “elo” de ligação entre as reais necessidades educativas vivenciadas em cada escola atendida e o reconhecimento da função desse profissional pela mantenedora.

Fortunato aponta que, teoricamente, as pedagogas atuantes nos NREs de Curitiba são levadas (conscientes ou inconscientemente) a assumir uma atitude de reação em relação a uma dada situação frente às políticas de gestão de educação.

Desta forma, se delineou a escolha, nesta tese, em investigar a identidade das pedagogas por considerar o(a) pedagogo(a) como teórico-prático da ação educativa,

aquele que articula a teoria e a prática na educação. De acordo com Houssaye (2004), o(a) pedagogo(a) é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação. Nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM PEDAGOGAS DE REFERÊNCIA



Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação

Prezado(a) Pedagogo(a) de Referência de NRE de Curitiba, gostaríamos de contar com sua contribuição para uma pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de doutorado sob o título: O pedagogo-formador: Identidade profissional e ação formativa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR. Desde já agradecemos sua colaboração.

Profª Claudia Binotto

Doutoranda

E-mail: claubinotto@gmail.com

Contato:(41) 996351053

Profª. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer

Orientadora

1. Identificação

Nome:

Idade:

Núcleo Regional de Educação:

Tempo como pedagogo(a) de referência em NRE:

Tempo de RME:

Atividades desempenhadas na RME.....

2. Sua formação (área e instituição ou universidade):

Graduação:

Especialização:

Pós-graduação:

Outro(a):

3. Para as tarefas de pedagogo(a), você segue a legislação da SME, ou desenvolve outras atribuições que julga necessárias? Quais?
4. De que forma acontece sua preparação profissional para o trabalho nesta função?
5. Quais temas, assuntos ou conhecimentos considera importantes e que precisariam ser tratados para a sua atuação profissional como pedagogo(a)?
6. Como você desenvolve, em sua função, o acompanhamento do trabalho dos(as) pedagogos(as) das unidades escolares?
7. Indicar as atividades que têm dado um bom resultado em sua função de pedagogo(a).
8. Quais as suas preocupações com relação à formação e o desenvolvimento profissional dos(as) pedagogos(as) das unidades escolares que você atende?
9. Com relação à organização pedagógica e curricular das unidades escolares, qual a contribuição do(a) pedagogo(a), considerando o cumprimento da função social da escola básica municipal?
10. Gostaria de comentar algo mais sobre sua função como pedagogo(a)?
11. Você tem interesse em continuar colaborando com esse processo investigativo em outras ocasiões, com diálogos em rodas de conversa sobre as questões tratadas, apresentação de experiências entre os(as) pedagogos(as), ou outros momentos organizados pela pesquisadora?

APÊNDICE 3 – QUESTÕES SOBRE O ENSINO REMOTO

1. Como você define o Ensino Remoto, a partir do artigo e das experiências que você tem vivido como pedagoga formadora na Rede Municipal de Ensino?
2. Na educação mediada pelas tecnologias digitais, há variantes conceituais como: Ensino Remoto, Ensino a Distância, Educação a Distância, Educação On-line, eLearning, Web-based Learning, Open Learning, Blended Learning e Educação Híbrida. Nas atividades remotas, você considera que nos aproximamos de qual destas variantes? O ensino escolar, mediado por atividades remotas e outros recursos tecnológicos, como tem sido desenvolvido?
3. Transpor as aulas que anteriormente eram presenciais para o formato de Ensino Remoto implica em mudança ou inovação do ponto de vista do ensino escolar?
4. Considerando a organização do ensino, as condições de tempo de concentração dos estudantes, seria possível buscar um planejamento que leve em conta o tempo de pesquisa do professor e dos estudantes sobre um tema ou conteúdo, ou na forma de um projeto que leve a desenvolver a aprendizagem, com maior concentração e interesse durante as aulas?
5. Considerando um cenário de pandemia no qual muitas famílias perderam suas rendas, parentes ficaram doentes e alguns morreram, e o futuro ficou mais incerto para os jovens. Que atitudes dos professores nas formas de Ensino Remoto favoreceriam o envolvimento dos estudantes nas aprendizagens? Os professores levam em conta estas questões, considerando que a educação é uma relação humana?
6. As implicações e/ou mudanças observadas na forma de Ensino Remoto estão implicadas na identidade profissional do(a) pedagogo(a) formador(a)?

APÊNDICE 4 – POEMA CITADO NA ESCRITA DE SI DA PEDAGOGA INÊS

Não desista (Mario Benedetti)

Não desista de que a vida é,
Continua viagem,
Persiga seus sonhos,
Destrave o tempo,
Executando o entulho,
E descobrindo o céu.
Não desista, por favor, não ceda,
Embora a queimadura fria,
Embora o medo morda,
Embora o sol se põe,
E na rua vente,
Ainda há fogo em sua alma
Ainda há vida em seus sonhos.
Porque a vida é sua e também o desejo
Viva a vida e aceite o desafio,
Riso perdido,
Ensaçando uma canção,
Guarde e estenda as mãos
Desdobre as asas
E tente novamente,
Celebre a vida e retome os céus.
Não desista, por favor, não ceda,
Embora a queimadura fria,
Embora o medo morda,
Embora o sol se põe e na rua vente,
Ainda há fogo em sua alma,
Ainda há vida em seus sonhos
Porque cada dia é um novo começo,
Porque este é o momento e o melhor tempo.
Porque você não está sozinho.

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA 2020



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7.º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 11 de fevereiro de 2020.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Claudia Binotto**, doutoranda pela Universidade Federal do Paraná, na área de Educação, orientada pela Professora Dr^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, está autorizada a realizar pesquisa: "O PEDAGOGO-FORMADOR: IDENTIDADE PROFISSIONAL E AÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PR".

O objetivo é investigar sistematicamente a identidade profissional do pedagogo dos NREs da RME, considerando sua contribuição à função social da escola pública municipal.

A pesquisadora utilizará as seguintes estratégias:

- Investigar e definir as compreensões do pedagogo formador, sobre sua identidade profissional;
- Analisar as mediações e interações que o pedagogo formador desenvolve no âmbito institucional e escolar;
- Investigar os aspectos presentes na cultura escolar e da escola;
- Investigar a contribuição do pedagogo formador com relação às melhorias observadas com relação ao trabalho curricular e de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos utilizados na pesquisa serão:

- Estudo exploratório com o objetivo de coletar dados acerca dos pedagogos formadores;
- Questionários semiestruturado com um grupo de pedagogos;
- Entrevistas com os pedagogos formadores selecionados;
- Roda de conversa com os participantes.

Os NREs eleitos para pesquisa serão:

- Santa Felicidade, Boa Vista e Matriz.

Para efetivação da pesquisa, faz-se necessário:

- A participação dos profissionais se dará mediante termo de consentimento livre e esclarecido elaborado pela pesquisadora e assinado pelos mesmo;
- Os encontros para roda de conversa deverão acontecer fora do turno do trabalho da pesquisadora e dos participantes;
- A autorização é para que a pesquisa aconteça até o final do ano letivo de 2020.

**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 523 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel. 41 33503075
www.curitiba.pr.gov.br

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

Simone Zampier da Silva

Decreto nº 80/2017

Diretora do Dep. de Ens. Fundamental

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA 2021



Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Av. João Guarbato, 623 7.º Andar Torre A
 Alto da Glória
 80030-000 Curitiba PR
 Tel. 41 33933076
 www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 08 de março de 2021.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Claudia Binotto**, doutoranda pela Universidade Federal do Paraná, na área de Educação, orientada pela Professora Dr^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, está autorizada a realizar a pesquisa: "O PEDAGOGO-FORMADOR: IDENTIDADE PROFISSIONAL E AÇÃO FORMATIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PR."

O objetivo é investigar sistematicamente a identidade profissional do pedagogo dos NREs da RME, considerando sua contribuição à função social da escola pública municipal.

A pesquisadora utilizará as seguintes estratégias:

- Investigar e definir as compreensões do pedagogo formador, sobre sua identidade profissional;
- Analisar as mediações e interações que o pedagogo formador desenvolve no âmbito institucional e escolar;
- Investigar os aspectos presentes na cultura escolar e da escola;
- Investigar a contribuição do pedagogo formador com relação às melhorias observadas com relação ao trabalho curricular e de ensino e aprendizagem.

Os instrumentos utilizados na pesquisa serão:

- Estudo exploratório com o objetivo de coletar dados acerca dos pedagogos formadores;
- Questionários semiestruturado com um grupo de pedagogos;
- Entrevistas com os pedagogos formadores selecionados;
- Roda de conversa com os participantes.

Os NREs eleitos para a pesquisa serão:

- Santa Felicidade, Boa Vista e Matriz.



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gilberto, 623 7.º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33933076
www.curitiba.pr.gov.br

Para efetivação da pesquisa, faz-se necessário:

- A participação dos profissionais se dará mediante termo de consentimento livre e esclarecido elaborado pela pesquisadora e assinado pelos mesmos;
- A autorização é para que a pesquisa aconteça até o final do ano letivo de 2021.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental.

Simone Zampier da Silva
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, RG: _____,

pedagoga formadora de referência, estou sendo convidada a participar de um curso denominado: A construção da identidade do(a) pedagogo(a) formador(a): Revelações dos sentidos de um desenvolvimento profissional transformador, cujo objetivo geral refere-se a Revelar a constituição da identidade das pedagogas dos NREs da RME, a partir da análise de suas narrativas pessoais e profissionais do ponto de vista histórico, social, da cultura escolar e dos processos político pedagógicos desenvolvidos, em articulação à função social da escola municipal, para a busca de um projeto de desenvolvimento profissional transformador. A minha participação no referido curso, será de frequentar inicialmente três encontros de pesquisa-formação, que acontecerão a distância, nos quais farei depoimentos e narrativas sobre momentos de minha trajetória pessoal e profissional, bem como participarei e realizarei as atividades de formação propostas. Fui alertada de que posso esperar benefícios formativos e por isso o certificado de participação. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre as possíveis dificuldades decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa de cunho formativo, com horário estabelecido e algumas tarefas a serem apresentadas, e os resultados somente serão conhecidos, após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada: meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Também fui informada de que posso me recusar a participar do curso, quando por necessidades a serem justificadas retirando meu consentimento de continuidade a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são a doutoranda pedagoga Claudia Binotto e Prof^a. Dr^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, da Pós-

graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE – UFPR), com as quais poderei manter contato sempre que necessário. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, durante e depois da minha participação. Desta forma, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2020.

Nome da participante

ANEXO 4 – TERMO DE ACORDO DE SEGURANÇA E RESPEITO



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação

Acordo de Segurança e Respeito

Pelo presente instrumento tomo ciência de minha responsabilidade no processo de formação, assumindo as seguintes diretrizes:

- As relações estabelecidas no curso são unicamente relações de trabalho;
- Cada uma é responsável pelo uso que faz de suas palavras;
- Cada uma é responsável por seu engajamento no projeto em uma intenção autoformadora;
- Cada uma é responsável por suas ações no grupo devendo administrar suas emoções e a relação com o outro;
- A finalidade do trabalho é formação profissional e não terapêutica;
- É imprescindível a descrição e sigilo sobre tudo que será contado e apresentado nos momentos do curso.

Curitiba, _____ de _____ de 2020.

Nome da participante