

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN**

**F@LAPEDAGÓGIC@: *USER EXPERIENCE* EM  
ATIVIDADES REFLEXIVAS E CONTEXTUALIZADAS DE  
PEDAGOGA(O)S**

**CURITIBA**

**2020**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN**

**F@LAPEDAGÓGIC@: *USER EXPERIENCE* EM ATIVIDADES  
REFLEXIVAS E CONTEXTUALIZADAS DE PEDAGOGA(O)S**

**CURITIBA**

**2020**

**ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN**

**F@LAPEDAGÓGIC@: *USER EXPERIENCE* EM ATIVIDADES  
REFLEXIVAS E CONTEXTUALIZADAS DE PEDAGOGA(O)S**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Luana Priscila Wunsch

**CURITIBA  
2020**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS UNINTER**

R829f Rossetin, Ana Paula Dallagassa  
F@lapedagogic@: *user experience* em atividades reflexivas e contextualizadas de pedagoga (o)s / Ana Paula Dallagassa Rossetin. – Curitiba: Intersaberes, 2020.  
121 p. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Pedagogos. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Pedagogos – Prática. 5. Reflexão (Filosofia). 6. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 012/2020

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 12 de março de 2020, às 14h, Sala 59, Campus Garcez do Centro Universitário Internacional UNINTER, sito à Rua Luiz Xavier, 103, Centro, Curitiba/Pr., reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Nuria Pons Vilardell Camas (Integrante Externo/UFPR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Ivo José Both (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: "F@LAPEDAGÓGIC@: USER EXPERIENCE EM ATIVIDADES REFLEXIVAS E CONTEXTUALIZADAS DE PEDAGOGA(O)S", da mestranda Ana Paula Dallagassa Rossetin. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- ( x ) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- ( ) APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- ( ) REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

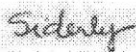
Recomendações: A banca recomenda que o trabalho tenha continuidade em estudos doutorais, assim como em publicações em periódicos científicos. O produto apresentado tem indicação para busca de patente.



Dra. Luana Priscila Wunsch  
Presidente da Banca



Dra. Nuria Pons Vilardell Camas  
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de  
Almeida Integrante Interno Titular



Dr. Ivo José Both  
Integrante Interno Suplente



Ana Paula Dallagassa Rossetin  
Mestranda

## **AGRADECIMENTO**

**A Deus**, por me permitir agradecer.

**Aos meus pais** meus exemplos de mestres, que sempre me incentivaram no caminho do crescimento humano.

**Ao meu esposo**, que como ninguém acompanhou essa caminhada desde quando ainda era apenas um sonho. Meu companheiro, ouvinte, incentivador mesmo nos momentos que nem mesmo eu acreditava ser possível continuar, com sua paciência me recolocava novamente nos trilhos. Foi compreensivo e dedicado a família em todos os momentos que precisei estar ausente e alheia, demonstrando que seu carinho é gigantesco.

**Ao meu filho**, por me fazer tão feliz. Você é muito importante na minha vida. Me desculpe os momentos de ausência. Te amo ao infinito e além.

**À professora Dra. Luana Wunsh**, que me proporcionou ingressar como mestrande, contribuindo em minha caminhada profissional e pessoal, transformando um grande sonho em realidade atingível, além de me acolher como orientanda no decorrer destes longos dois anos, sempre com suas sábias palavras soube conduzir com paciência e dedicação a orientação desta pesquisa. Obrigada pelo carinho, parceria, confiança e amizade. Tê-la como orientadora foi um privilégio.

**Aos professores Núria, Siderly, Ivo e Claudia** pela leitura cuidadosa e apontamentos significativos e necessários para ampliação das análises e contribuições precisas, indicando novas perspectivas para a conclusão desta dissertação. Além da disponibilidade em compor minha banca de mestrado.

**Aos professores do programa** pelo esforço e cuidado em proporcionar um curso de excelência. Pela dedicação e trocas de experiências maravilhosas que agregaram ao meu processo de formação.

Também agradeço **aos amigos do mestrado** que compartilharam comigo momentos de aprendizado, pela parceria e cumplicidade que possibilitaram que os encargos dessa caminhada se tornassem mais leves.

“De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro”.

Fernando Sabino (1992)



## RESUMO

As práticas voltadas para o uso efetivo das tecnologias como ferramentas de apoio estão cada vez mais presentes nos contextos da Educação Básica, possibilitando importantes reflexões sobre o papel da (o) pedagoga (o) atual. Ao encontro desta tendência, a presente pesquisa, desenvolvida ao longo do curso do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias e que integra as discussões realizadas no projeto de Pesquisa “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das tecnologias”, tem como objetivo apresentar um suporte para que os profissionais deste nível de ensino tenham um apoio para futuras ações, em prol de uma perspectiva mais reflexiva e crítica em seus cotidianos. Assim, foram realizadas as seguintes atividades metodológicas, de cunho qualitativo: organização de uma revisão bibliográfica e documental sobre seu papel na escola na atualidade; e reconhecimento de exemplos de (boas) práticas formativas, por meio de entrevistas estruturadas na abordagem História de Vida, com duas renomadas profissionais, pedagogas, doutoras em Educação, formadoras de professores e investigadoras da área no Brasil. A análise de conteúdo apontou a necessidade de pensar estratégias e recursos de apoio pedagógico, procurando identificar os problemas reais e solucioná-los de maneira contextualizada, colaborativa e significativa as ações pessoais e laborais destes agentes, tão necessários para a (boa) efetividade do processo escolar. E, assim, finaliza-se este trabalho com a descrição de um produto de aplicabilidade educacional denominado “F@laPedagógic@”, desenho para uma *User Experience* para futura aplicabilidade no desenvolvimento de um aplicativo de comunicação entre pedagoga (o) s da mesma escola e/ou de regiões e países diferentes, de modo a simplificar o processo de experimentação, testando e coletando *feedback* antes, durante e depois das reflexões sobre suas ações laborais.

**Palavras-chave:** Contexto da (o) Pedagoga (o) na Educação Básica, Tecnologias na Educação, *User Experience* no Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

The practices aimed at the effective use of technologies as support tools are increasingly present in the contexts of Basic Education, enabling important reflections on the role of the educator of today. In line with this trend, the present research, developed throughout the Professional Master in Education and New Technologies degree, and which integrates the discussions carried out in the research project "Teachers' training in the context of their practice: significant integration of technologies", has the intention to back up professionals at this level of education so that they find support for future actions, in favor of a more reflective and critical perspective in their daily professional performance. Thus, the following methodological qualitative activities were carried out: organization of a bibliographic and documentary review of the educator's role in school today; and recognition of examples of (good) training practices, through structured interviews in the History of Life approach, with two renowned professional educators, PhDs in Education, experts in teachers' training and researchers in the field in Brazil. The content analysis pointed to the need to think of strategies and resources for pedagogical support, seeking to identify real problems and solve them in a contextualized, collaborative way, and redesign the personal and labor practices of these agents, so necessary for the (good) effectiveness of the process. Finally, the description of a product of educational applicability called "F@laPedagógic@", was held. It consists of designing a *User Experience* for future usage in the development of a communication app between educator(s) of same school and/or from different regions and countries, aimed at simplifying the experimentation process, through testing and collecting feedback before, during and after reflections on their work actions.

**Keywords:** The context of the educator in Basic School, Educational technologies, User Experience at pedagogical work.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**CBE** - Conferência Brasileira de Educação

**CNE** – Conselho Nacional da Educação

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**EB** – Educação Básica

**HV** – História de vida

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**PNAIC** – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UX**- *User Experience - Experiência do Usuário*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação na Formação.....	15
Figura 2: Exercício na EB.....	39
Figura 3: Exemplificação do pensar reflexivo.....	45
Figura 4: Método de História de Vida.....	55
Figura 5: Temáticas das entrevistas.....	58
Figura 6: F@laPedagógic@: User experience de aplicativo para pedagoga(o)s .....	83

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Conceito de formação .....	37
Tabela 2: Formação da(o) pedagoga(o) 2000-2010.....	40
Tabela 3: Formação do Pedagoga (o) 2010 – 2018.....	42
Tabela 4: Conceito de História de Vida.....	53
Tabela 5: Categorias e indicadores.....	59

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1. PRESSUPOSTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O). 20	
1.1 A importância da(o) pedagoga(o) na atividade do docente da Educação Básica .....	33
2. A FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) NA SOCIEDADE ATUAL .....	36
3. A REFLEXIVIDADE COMO BASE DA FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) DE FORMA INOVADORA, COM TECNOLOGIAS .....	44
4. METODOLOGIA.....	52
4.1 Recurso Metodológico: História de Vida (HV) .....	52
4.1.1 História de Vida – realização das entrevistas e público-alvo .....	55
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: NECESSIDADES FORMATIVAS DA(O) PEDAGOGA(O) .....	59
5.1 Necessidades Formativas do Pedagoga(o).....	60
5.1.1 Necessidades cotidianas .....	61
5.1.2 Necessidades Pessoais .....	65
5.1.3 Necessidades Sociais .....	68
5.2 Práticas Pedagógicas (e Formativas) Inovadoras .....	71
5.2.1 No ambiente de trabalho .....	71
5.2.2 No ambiente pessoal.....	73
5.3.1 Com (novas) tendências .....	75
6. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA – PRODUTO - F@laPedagógic@ .....	82
CONSIDERAÇÕES.....	87
REFERÊNCIAS.....	94

## INTRODUÇÃO

O presente estudo inicia-se trazendo como protagonista a prática reflexiva do docente da Educação Básica na atualidade, levando em consideração diferentes cenários, perspectivas e tecnologias, e uma trajetória autônoma. Esta é a ênfase dada em muitas das pesquisas atuais relacionadas à formação docente (UNESCO, 2018; CANH; DEMIRTAS, 2018), trazendo à tona discussões que possibilitam a reflexão sobre o processo da formação individual para a global.

Diante disso, faz-se necessário repensar o uso de inovações nas práticas e a troca de experiências, indo além das atividades rotineiras, destacando, assim, a busca de reflexão no cotidiano, além de sempre considerar a trajetória e os conhecimentos prévios, afinal

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Pela questão crítico-reflexiva, o estudo considera a capacidade que o profissional tem de promover diálogos com seus pares com a projeção da reflexão entre eles, possibilitando espaços interativos para a convivência crítica e superando a rotina pedagógica vivenciada cotidianamente nos ambientes escolares.

Quanto à autoformação participativa, é possível perceber e considerar que o processo de formação é contínuo e acontece ao longo da vida, no contexto de formação social, pessoal, profissional e ética, possibilitando, desta maneira, que o profissional vivencie e agregue experiências para além dos muros da instituição. Desse modo, é possível construir um saber alicerçado em práticas pedagógicas que perpassem pelo conhecimento científico e proporcionem competências para o exercício da profissão.

Nota-se uma necessidade latente de aprofundar conhecimentos referentes à vida profissional, pois quanto mais crítico(a) e atento(a) o(a) pedagoga(o) estiver, mais conhecimentos terá para ampliar seu repertório de

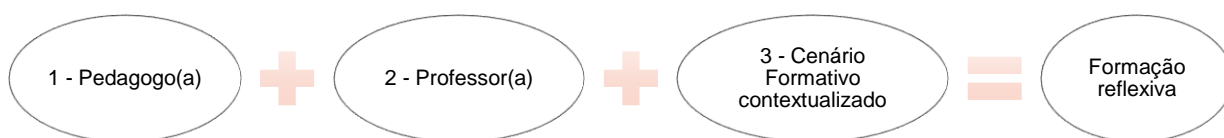
experiências de maneira significativa, acreditando que é pela reflexão que o profissional da educação pode se autoconhecer e buscar formações, aprimorando constantemente suas práticas de maneira reflexiva.

O longo caminho laboral fornece ao docente novas oportunidades de aprendizagem, muitas vezes carregadas de crenças, ideias, valores, saberes, teorias, práticas, vivências que devem ser consideradas como conhecimentos prévios, pois a partir delas é que ocorre o aperfeiçoamento do ensino e, consecutivamente, o desenvolvimento enquanto profissional da educação. Isso corrobora com as noções presentes nas pesquisas de significância de Ausubel (1982). Esse tipo de aprendizagem é um processo por meio do qual uma nova informação é acoplada a uma estrutura cognitiva prévia suscitando a organização de outros conhecimentos, sendo, portanto, um dos pontos mais peculiares da formação docente, especialmente quando se percebe uma distância entre o que se faz e o que se diz fazer, ações nas quais é perceptível uma projeção de atuação desconectada da realidade.

Nesta perspectiva, é possível analisar que “a importância da formação deriva da necessidade da vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento este que tem que ser entendido no sentido global” (ZABALZA, 2007, p. 39).

Assim, sob um cenário formativo que envolva práticas e recursos mais integrados, perceber-se como profissional reflexivo integrante do contexto da escola perpassa por compreender a relação apresentada na Figura 1:

Figura 1: Relação na Formação.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

Verifica-se, nas entrelinhas da Figura 1, a concepção do pedagogo(o) na função de formador e o professor na perspectiva de formando num contexto de



Ensino Fundamental I, dentro de um do cenário formativo contextualizado que é a escola de educação básica, com uma visão de formação reflexiva.

A problemática desta pesquisa busca encontrar respostas para entender a seguinte questão: **Como pode ser delineado um suporte pedagógico que apoie as ações docentes na Educação Básica, permitindo que o pedagogo reflita sobre suas ações, compartilhando ideias e práticas, afim de reconstruir suas vivências com diferentes olhares, significados e sentidos a partir de suas próprias experiências?**

Esta é a percepção que a investigadora tem, enquanto professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, tendo ingressado na carreira por meio de Concurso Público em 2004. Desde então, atuou como professora regente de várias turmas, pedagoga de escola, professora alfabetizadora de Língua Portuguesa com a meta de oportunizar o assessoramento e a formação de professores da Rede, atuou como orientadora do PNAIC em Curitiba, como pedagoga referência de Núcleo, como assistente pedagógica e administrativa no Núcleo de Educação da Matriz, exercendo atividades ligadas diretamente aos profissionais de gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e, atualmente, como professora do Ensino Fundamental I.

Nesse contexto, a pesquisadora busca refletir com os outros profissionais sobre os direitos de aprendizagem de estudantes e professores. Durante a jornada na Rede Municipal, percebe-se uma limitação no entendimento de que a formação dos docentes no século XXI precisa ser realizada no contexto, no cenário (item 3 da Figura 1) no qual eles atuam. Um dos principais desafios encontrados nesse sentido é a falta de compreensão de que as(os) pedagoga (o)s atuais podem e devem ser vistos(as) e tidos(as) como formadores(as) (em contexto) do seu corpo docente.

Diante desta nova concepção de formação continuada, as(os) pedagoga (o)s que refletem sobre suas práticas fazem a diferença nas escolas em que atuam, pois além de compartilharem suas ideias e práticas, conseguem reconstruir suas vivências com diferentes olhares, significados e sentidos. Quem consegue refletir sobre sua própria experiência tem maior facilidade para superar dificuldades.

A(o) pedagoga(o) torna-se, de acordo com Ferreira (2001), um(a) intelectual capaz de transformar, criando condições e oportunidades para pensar e planejar momentos de interações, coletivas ou não, que priorizem a análise dos dados do cotidiano, em busca de uma prática inovadora, e que possibilitem uma real apropriação do conhecimento, além da superação de obstáculos. Isto é, esses profissionais podem fazer com que a escola seja um local de aprendizagem significativa.

Nesta linha de pesquisa, é possível verificar estudos que vêm ao encontro do que aqui foi anunciado no que diz respeito à combinação pesquisa-reflexão-formação e prática docente, tais como:

- *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning* (BARRON; DARLING-HAMMOND, 2008): os autores destacaram os benefícios da aprendizagem autêntica, juntamente com um interesse crescente em proporcionar aos professores oportunidades mais envolventes e instigantes de experimentar a incorporação de questionamentos ao currículo, visto que os professores geralmente não têm o apoio e as ferramentas necessárias para integrar e amparar totalmente essa abordagem alternativa de ensino e aprendizagem.

- *Meaningful learning in the cooperative classroom* (SHARAN, 2014): destaca a aprendizagem significativa como algo que vai além do que os professores transmitem, pois promove a construção do conhecimento a partir de experiências, sentimentos e trocas entre pares. Esse artigo apresenta algumas das ideias, estudos e métodos que sinalizam uma grande mudança de ênfase na educação, de produto para processo.

- *Do you mean besides researching and studying? Finnish teacher educators' views on their professional development* (MAARANEN; KYNASLAHTI; BYMAN; SINTONEN; JYRHAMA, 2019): os pesquisadores finlandeses destacaram a relevância do desenvolvimento profissional de formadores de professores a partir das concepções destes próprios profissionais, vendo a pesquisa como um meio de desenvolvimento profissional, produzindo e consumindo. Os resultados também indicam que os formadores de

professores finlandeses produzem pesquisas de alta qualidade e avançam em suas carreiras.

Tomando como alicerce a necessidade de analisar não somente a formação do docente em si, mas também ações e recursos que envolvam o trabalho entre pares na área educacional, o pensar-fazer crítico e a aprendizagem significativa de pedagoga (o)s, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, tem como foco compreender e identificar a trajetória de pedagoga (o)s que atuaram e ainda atuam na função de formadores de pedagoga (o)s, além de serem pesquisadores(as) engajados(as) na área de formação, buscando delinear as bases estruturais da profissão para o século XXI.

A partir destas descrições, pretende-se:

### **Objetivo Geral:**

Desenhar um suporte para que a (o) pedagoga(o) da Educação Básica tenha um apoio para futuras ações, junto ao corpo docente, em prol de uma perspectiva mais reflexiva e crítica em seus cotidianos, identificando a sua finalidade real dentro do contexto de uso.

Para isso, as seguintes ações serão realizadas:

### **Objetivos Específicos:**

- Organizar uma revisão bibliográfica e documental sobre o papel da(o) pedagoga(o) na atualidade;
- Reconhecer exemplos de (boas) práticas formativas no contexto da EB, por meio de entrevistas estruturadas na abordagem História de Vida (HV) com duas renomadas profissionais, pedagogas, doutoras em educação, formadoras de professores e investigadoras da área;

Acredita-se, assim, que esta investigação pode contribuir para alavancar a formação da própria pesquisadora em relação à formação docente na perspectiva da reflexividade. O assunto ainda é complexo, portanto, há necessidade de aprofundar os estudos referentes ao trabalho efetivo da(o) pedagoga(o) no século XXI, partindo de pesquisas teóricas juntamente com a

realização de entrevistas com profissionais de renome na formação docente no cenário brasileiro.

Deste modo, este estudo apresenta, de maneira dialógica, experiências pessoais e profissionais, organizadas com o objetivo de entender a formação docente atual, oportunizando caminhos pertinentes com o desejo de contribuir para uma formação de qualidade e reflexiva.

Desta maneira, o produto aqui apresentado é um desenho para uma UX (*User Experience*)<sup>1</sup> (experiência do usuário) para uma futura aplicabilidade no desenvolvimento de um aplicativo de comunicação entre pedagoga (o)s da mesma escola e/ou de regiões e países diferentes, de modo a simplificar o processo de experimentação, testando e coletando *feedback* antes, durante e depois das reflexões sobre suas ações laborais.

---

1 Por UX tem-se como aporte as definições de Norman (2018), quando afirmou que o primeiro requisito para uma *user experience* exemplar é atender às necessidades exatas do cliente, em nosso caso pedagoga(o), sem complicações ou problemas. Em seguida, vem a simplicidade e elegância que produzem produtos, para se ter satisfação de quem usa. O mesmo autor em 1990 quando afirmou que é Ele destacou sete etapas da conclusão de uma tarefa: 1. Formando o objetivo, 2. formando a intenção, 3. Especificando uma Ação, 4. Executando a ação, 5. Percebendo o estado do mundo, 6. Interpretando o estado do mundo, 7. Avaliando o resultado.

## 1. PRESSUPOSTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O)

Historicamente, a concepção de Pedagogia vem sofrendo profunda transformação desde seu surgimento. Segundo Cambi (1999), a história da Pedagogia se constitui oficialmente entre os séculos XVIII e XIX.

A terminologia Pedagogia originou-se na Grécia Antiga, onde *paidós* referia-se a crianças e *agogé* à condução, e a pessoa (*paidagogo*) era designada como aquela que conduzia a criança ou jovem até a escola (*paedagogium*). De acordo com Holtz (1999),

na Grécia e em Roma, chamava-se Pedagoga (o) ao servo ou escravo que era guardião, que conduzia e acompanhava crianças. Com o tempo o Pedagoga (o) que começou como simples guardião de crianças acabou por se transformar, em Roma, num Preceptor (mestre encarregado da educação no lar) (HOLTZ, 1999, p. 5).

Dessa maneira, constata-se que o termo Pedagogia estaria associado exclusivamente ao ensino. Para tanto, entende-se que Pedagogia seria um curso destinado à formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. De acordo com Saviani (2008, p. 1), ela “é entendida como o modo de aprender ou de instruir o processo educativo”.

Para compreender o cenário atual, faz-se necessário considerar as sucessivas mudanças ocorridas na bagagem histórica do Curso de Pedagogia, em decorrência de leis, pareceres, resoluções, decretos, para entender a finalidade desse curso e encontrar sua identidade.

No transcorrer histórico, a Pedagogia acabou tomando outros caminhos. Atualmente é reconhecida como uma ciência ou até mesmo uma disciplina, com foco na reflexão, ordenação, sistematização e criticidade no processo educativo. Parafraçando Libâneo (2006), essa ciência tem a intenção de investigar as teorias dos fenômenos educativos, formulando orientações cabíveis para a prática partindo das próprias ações práticas, com a intencionalidade de propor princípios e normatizações relacionados aos meios e fins voltados à educação. Na história da Pedagogia, é perceptível a preocupação latente com as práticas educativas.

Cambi (1999), por sua vez, apontou que:

A história da Pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico. A história da Pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideias e a teoria, representada sobretudo pela filosofia (CAMBI, 1999, p. 21-22).

O Curso de Pedagogia, segundo Silva (1999), surge no Brasil em 1939, embora o curso denominado Normal já existisse desde 1840, articulado à formação de professores, pela organização Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil – projeto oriundo do Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – que mais tarde transformou-se na Universidade do Distrito Federal, a qual acabou sendo encerrada no mesmo ano (TORRIGLIA, 2004).

A principal finalidade deste curso era formar bacharéis e licenciados em diferentes áreas, incluindo o setor pedagógico propriamente dito, por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), no qual a proposta era “estudo da forma de ensinar”. Para tanto, o título de bacharel era fornecido a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área da educação, e o título de licenciado para quem se dispusesse a cursar mais um ano das matérias de didática e da prática de ensino para, assim, poder atuar como professor. Esse esquema ganhou o nome de “3+1” (três mais um). Esse ano adicional de curso ficou conhecido como “Curso da Didática” (TANURI, 2000; ARANTE, 2014).

Dessa forma, a ciência pedagógica e a didática eram trabalhadas de maneira fragmentada, facilitando a escolha que o profissional pretendia seguir, se seria a área técnica ou a docência propriamente dita. Sendo que se a escolha fosse voltada para a área técnica, a atuação seria apenas para cargos técnicos de educação no Ministério da Educação, enquanto os licenciados estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Silva (2006, p. 50) assinala que:

Introduzido pelo Decreto-Lei nº 1.190/39 simplesmente como pedagoga (o), sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. A não ser para a ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia não era uma exigência do mercado e mesmo ao licenciado em Pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida (SILVA, 2006, p. 50).

Em 1946, com a homologação do Decreto-Lei nº 8.558/46 (BRASIL, 1946a), no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde criou-se o cargo de Orientador Educacional, profissional que deveria ser formado no Curso de Pedagogia.

No ano de 1961, foi aprovado o Decreto-Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que definia as Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no governo de João Goulart. Contudo, infelizmente essa lei não apresentou soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Esse decreto determinava que os currículos fossem únicos, não só para o Curso de Pedagogia, mas abrangendo vários cursos, conhecidos também como “currículos mínimos”. O fato causou muita polêmica na época, pois os professores sentiam-se engessados e preocupados com as diversidades das regiões brasileiras, embora o objetivo da proposta não fosse engessar, mas estabelecer conteúdos mínimos para o curso. Desta forma, caso o estudante tivesse que transferir seu curso para outras regiões dentro do território brasileiro, não teria tantas modificações no currículo e obstáculos para o aceite.

Em 1966, houve nova publicação que fixava os princípios e as normas de organização para as Universidades Federais, Decreto-Lei nº 53/66 (BRASIL, 1966), no qual as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ser reorganizadas para formarem uma única unidade. Tal Decreto foi incorporado em 1968 na Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), que tinha por objetivo fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil.

Na mesma época, o Conselho Federal de Educação aprova a nova Regulamentação do Curso de Pedagogia, por meio do Parecer 252/69, no qual fixou-se o currículo mínimo e a duração do curso. Nesse modelo, os formandos

do curso seriam professores do ensino normal, denominado como “Habilitação Magistério”. Para tanto, incluiu-se a matéria da Didática como obrigatória nos cursos de Pedagogia, além da inserção do estágio supervisionado obrigatório, determinado pela Resolução nº 2/69 (BRASIL, 1969c), com a intenção de trazer a prática das atividades correspondentes à habilitação.

Nesta vertente, o Parecer nº 253/69 apresenta a proposta na qual os profissionais a serem formados em Pedagogia seriam professores habilitados a trabalhar com o Ensino Normal e também seriam especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e nos sistemas escolares. Dessa maneira, reformou-se o currículo do curso e criaram-se habilitações para áreas específicas, fragmentando a formação da(o) pedagoga(o).

Alguns autores, tratam essa fragmentação como mera reprodução das relações sociais mantidas por uma sociedade capitalista, afinal, com a divisão de tarefas decorrente das legislações vigentes na época, o(a) pedagoga(o) acabava não tendo uma formação adequada para exercer suas funções e, conseqüentemente, ficava sem entender profundamente as questões mais amplas relacionadas à educação, além de apresentar dificuldades para enfrentar seus problemas reais.

Segundo Silva (2006, p.43), esta situação poderia ser descrita como:

Isso tudo significa que, para a formação do pedagoga (o), único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado como especialista em educação pelos nossos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que ele compreenda a educação brasileira (SILVA, 2006, p. 43).

A inserção dessas habilitações foi considerada como um fator de muitas mudanças no curso de Pedagogia, pois não mais se diferenciava a formação do professor da formação do especialista, o que gerou a divisão de trabalhos no interior das escolas. Além desse fator, é importante lembrar que as relações socioeconômicas também interferem nas questões educacionais.

As sociedades contemporâneas impregnaram-se de crenças ingênuas na educação, investindo na escola como lugar (utópico) de mudança social. Mas as desmistificações sociológicas dos anos 60 revelaram que o universo educativo é mais totalizado do que totalizador. Quase tudo o que existe na escola já antes existia na sociedade (NÓVOA, 2001, p. 81).



Infelizmente, esta indefinição na formação do profissional da Pedagogia acabou se refletindo na sua identidade social, com consequências no mercado de trabalho e no interior das escolas.

Na década de 70, ainda com a crise do regime militar, órgãos oficiais promoveram iniciativas para repensar o Curso de Pedagogia. Com a Lei nº 5.692/71 (ARANTES, 2014), originou-se a proposta profissionalizante no âmbito da formação básica, a chamada Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, equivalentes hoje ao Ensino Fundamental e Médio. No capítulo V, no Art. 29, preconizava-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo grau seria feita em níveis que se elevariam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia passou a formar professores ou técnicos em educação, habilitados para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Esse(a) pedagoga(o) técnico(a) auxiliaria a proposta da época. Aranha (1996, p.45) corrobora com a ideia de que o “professor como técnico é assessorado por outro técnico”.

O início dos anos 80 foi marcado por vários debates e apontamentos promovidos pelo movimento a favor da formação do educador, que tinha como objetivo refletir sobre o contexto do quadro educacional brasileiro, nos aspectos sociais, educacionais e políticos. Esses debates ganharam força e visualização nas proposições da Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação – ANFOPE.

Os educadores começaram a se organizar em busca de seus direitos e por mudanças na educação, a fim de construir uma política de formação do profissional da educação. Aconteceu, então, a Primeira Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em São Paulo em 1980. Esse movimento foi considerado um marco importante para os avanços nas discussões a respeito da formação da(o) pedagoga(o) e da(o) professor(a). Brzezinski (2002, p. 7) enfatiza essa movimentação acrescentando:

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, estamos diante de um desafio: procurar “saber” a identidade e a profissionalização docente, considerando que saber é

interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de compreendida, para buscar sua gênese e sentido (BRZEZINSKI, 2002, p.7).

Na década de 90, o Curso de Pedagogia estabelece nova identidade ao profissional pedagoga (o), que ganha a função de pesquisador dentro e fora dos espaços escolares. Afinal, era um período de intensas discussões sociais sobre os processos de acumulação capitalista e, em decorrência disto, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização de reformas no âmbito da escola e da educação básica (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Por meio desta visão, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a LDB anterior (nº 4.024/61) foi considerada obsoleta, ultrapassada. O debate sobre a nova lei foi concluído em 1996. A LDBEN nº 9.394/1996 foi sancionada e trouxe grandes avanços em vários aspectos em relação às leis anteriores, mas ainda apresenta a dualidade entre o(a) pedagoga(o) como especialista nas habilitações e como docente de sala de aula.

Um ponto polêmico na LDB se configurou no que diz respeito à formação de professores, em especial o professor do Ensino Fundamental. De modo geral, a LDB firmou que para ser professor, no Brasil, seria necessário ter formação superior. Todavia, quanto ao professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDB inovou de forma inesperada: manteve a existência do curso de Pedagogia, gerou a existência de um substituto da habilitação magistério, já então desaparecida e transformada na modalidade Normal em nível médio e, ao lado disso, possibilitou a criação dos institutos superiores de educação (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 173).

O fato foi que a LDB nº 9.394/96, apesar de apresentar grandes avanços, infelizmente acabou não trazendo soluções para a formação da(o)s pedagoga(o)s, ao contrário, acabou gerando novos problemas. Destaca-se o Art. 62, que se refere à formação dos docentes em universidades ou em instituições superiores em educação, o qual admitia a possibilidade do Curso Normal Médio para o exercício docente nos anos iniciais da educação.

Já o Art. 64 refere-se aos profissionais de educação então denominados de especialistas. Sua formação será nos cursos de Pedagogia em nível de graduação ou de pós-graduação, tendo uma base comum nacional. Conforme o Capítulo V, Título VI, Art. 64 da LDB nº 9.394:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a

educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição do ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O Projeto de Lei nº 4.746/98 apresenta a regulamentação do exercício da profissão de pedagoga(o). Nessa proposta de lei, torna-se obrigatória a presença da(o) pedagoga(o) nas equipes de governo que têm como incumbência a elaboração e execução de planos, estudos, programas e projetos educacionais, além da exigência de pedagoga (o)sem empresas de prestação de serviços educacionais, conforme consta no Art. 2 do substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.746/98, decretado pelo Congresso Nacional. Assim, ao profissional da Pedagogia ficou determinado o exercício das seguintes atividades:

I - elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não escolares, à gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico e à formulação de políticas públicas na área da educação;

II - desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídos a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional;

III - ministrar, na educação básica, disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;

IV - desenvolver novas tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento;

V - fazer recrutamento e seleção, elaborar programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas.

Portanto, essas são as funções desempenhadas pelo profissional da Pedagogia em diferentes cenários de atuação.

Sabe-se que, no contexto brasileiro, a história da Pedagogia iniciou-se em 1939, com a linha do bacharelado. Mais tarde, com a efetivação da disciplina de Didática, a identidade do curso mudou para Licenciatura, na qual o formando poderia atuar como docente. A ditadura militar concedeu a reforma universitária, introduzindo as habilitações para formar “especialistas na graduação”, contemplando as áreas de orientação educacional, supervisão, administração e

inspeção escolar. Essas habilitações eram cursadas após as Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal, o que permitiu a fragmentação do curso.

No caput do Art. 2º, da Resolução CNE/CP nº 001/2006, as identidades da(o) pedagoga(o), que vai se configurando enquanto profissional da educação, mostram que ele(a) não é só professor(a), mas a docência constitui a base de sua identidade.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo com Silva (2006), a ANFOPE, no IX Encontro Nacional, elaborou um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” (ANFOPE, 1998, p. 51-54). O documento tinha por objetivo orientar para que as instituições organizassem suas propostas curriculares (para todos os cursos), destacando a “base comum nacional” e a “docência” como fundamentos da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

No ano de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia elaborou um documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”. Nessa proposta, foi apresentada a possibilidade de atuação da(o) pedagoga(o) em áreas emergentes do campo educacional, bem como foi consolidado o perfil comum da(o) pedagoga(o):

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SILVA, 2006, p. 82).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura só foram instituídas em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1. Dentre os artigos dispostos nessa resolução, é possível destacar:

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

quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Percebe-se a variedade e amplitude dos conteúdos presentes no Curso de Pedagogia, uma vez que os profissionais recém-formados podem atuar em diferentes modalidades da educação. Isso demonstrava uma fragilidade nos cursos, pois os alunos, ao completarem as formações, acabavam por não fixar e desenvolver estudos mais aprofundados nas áreas.

Embora que nas diretrizes estejam claras as orientações, o curso acabava, muitas vezes por privilegiar, a formação de professores destinados à educação infantil e ao ensino fundamental I, oportunizando pouco aprofundamento para a formação técnica do profissional pedagoga (o). Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Nesse sentido, a formação concebida durante o curso de Pedagogia, tinha como meta assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Não é aceitável limitar a atuação de profissionais recém-formados apenas à docência de turmas de educação infantil e ensino fundamental.

O sentido da docência precisa ser ampliado como norte no trabalho pedagógico a ser desenvolvido em ambiente escolar e não escolar, permitindo um trabalho atrelado à capacidade de reflexão crítica dos profissionais. Ao encontro desta premissa, o Art. 10 traz que “as habilitações em Curso de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, p. 5).

Compreende-se a necessidade latente de complementação de estudos em ambos os cursos de formação. O Curso de Pedagogia configura a identidade da(o) pedagoga(o) que desenvolve seu trabalho pedagógico em diferentes espaços e contextos, indo além do trabalho docente, abrangendo um trabalho voltado à gestão, à formação e à pesquisa, dirigindo a formação de um profissional comprometido com a produção de conhecimento sobre a educação em diferentes esferas. O resultado trazido em 2006 com essa resolução foi a extinção do Curso Normal Superior, que tinha sua carga horária reduzida se

comparada com o Curso de Pedagogia, voltando-se a formar professores, porém sem as habilitações.

O novo currículo passa a proporcionar a novos(as) pedagoga (o) uma formação ampla, que capacita o profissional para atuar como investigador e especialista da Educação, dominando tanto a teoria como a prática educacional, podendo atuar desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, além das disciplinas pedagógicas de formação de professores na modalidade Normal Médio, podendo ainda atuar como gestor dos processos educativos, produzindo e divulgando o conhecimento formal a todos os cidadãos.

A partir das colocações citadas, identifica-se a Pedagogia como uma ciência com o objetivo de estudar e compreender as práticas educativas. Para isso, parte-se de reflexões e de movimentos práticos, articulados com as teorias, na busca de encaminhamentos coerentes que reverberem na transformação e direcionamento das questões educacionais, atuando “em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 1999, p.39), o que lhe dá possibilidade de atuar na esfera pedagógica escolar e fora dela.

Para Libâneo (1999), existem dois tipos de pedagoga (o)s(as):

- (i) o primeiro tipo configura os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais (administradores escolares, supervisores e orientadores escolares), enquanto o (ii) segundo tipo é composto por especialistas dedicados a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

Nesse sentido, o(a) pedagoga(o), quando adquire sua habilitação profissional, está muito longe de ser considerada(o) um(a) profissional pronto(a), acabado(a), amadurecida(o) para a profissão, pois os conhecimentos técnico-pedagógicos que adquiriu durante sua formação inicial ainda são insuficientes para o exercício de suas funções no dia a dia de trabalho, necessitando de crescimento, aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, e cabe a cada um(a) buscar e comandar seu próprio desenvolvimento (PONTE, 1994).

Seguindo essa perspectiva de formação inicial, Behrens (1996), afirma que a universidade, como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, ainda apresenta à comunidade acadêmica um modelo ideal de pedagoga(o).

Este profissional, frente às práticas educacionais, pode ser visto como aquele que organiza e gere os sistemas educacionais, na produção e difusão de conhecimentos, adotando posturas práticas e encaminhamentos pedagógicos coerentes com a realidade atual. O(A) pedagoga(o) precisa sentir-se capaz de construir uma prática transformadora, pautada nos compromissos políticos e sociais.

No Brasil, existem atualmente leis vigentes que pautam o trabalho efetivo desse profissional ligado à educação. A Lei Complementar nº 103/2004, do Conselho de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004), cria o cargo de professor(a) pedagoga(o), deliberando a junção de duas categorias até então fragmentadas, ficando o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar em uma única categoria, visando à valorização da(o) pedagoga(o).

Art. 33. Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei.

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício (PARANÁ, 2004, p. 7-8).

Dessa maneira, a (o) pedagoga (o) precisa ser visto, como um profissional de muitas competências e responsabilidades dentro do seu campo de atuação. Profissional este pautado em um trabalho de constantes reflexões em relação a sua prática pedagógica do dia a dia. Corroborando com essa perspectiva de atuação, Libâneo coloca:

Pedagoga (o) é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2008, p. 33).

Nesse sentido, Greco (2008) destacou que o(a) pedagoga(o) precisa possuir habilidades de saber lidar com a comunicação e aprendizagem; essas habilidades devem ser adquiridas no transcorrer de sua formação inicial e continuada, pois são elas que medeiam o trabalho da(o) pedagoga(o). Como vivemos num momento de provisoriedade, as funções da(o) profissional pedagoga(o) estão se ampliando dia após dia, porém o foco dessas mudanças deve ser a formação humana. Para tanto, o(a) pedagoga(o) necessita estar atento(a) e atenta(o) nas oportunidades. A reflexão sobre a educação e as vertentes em que atua precisam estar em consonância com a realidade, tendo em mente que essa tarefa precisa ser intensa.

A grande queixa dos pedagoga (o)s recém-egressos(as) dos cursos universitários é a de que a teoria que lá estudaram não tem relação direta com as ações educativas dentro das escolas em que atuam. Nesse viés, é importante buscar a transformação desde os cursos de formação destes(as) pedagoga (o)s(as), propondo aos mesmos caminhos novos, pois a partir dessa postura enraizada desde o processo de formação inicial, o profissional se vê desafiado a transformar suas ações a partir do exercício da reflexão. Neste sentido, o(a) pedagoga(o) precisa ser um(a) investigador(a) de sua própria prática, possibilitando a qualidade do seu trabalho.

Nessas últimas décadas, esta realidade tem sido superada por muitas universidades que passam a oferecer uma visão crítica da docência e da realidade social. Tendem desse modo, a acrescentar os saberes, as dificuldades e os sucessos que o aluno e o licenciando encontrarão na escola da comunidade. Faz-se necessário que as licenciaturas e os cursos de Pedagogia encontrem caminhos compartilhados para formar os professores, aliando a teoria e a prática, que não podem ser dissociadas (BEHRENS, 1996, p. 124).

Diante das considerações de Behrens (1996), faz-se necessário ofertar aos cursistas metodologias que contemplem o aprender a aprender, partindo da realidade na qual estão inseridos. Desta maneira, pretende-se que os futuros profissionais possam ser protagonistas de suas aprendizagens, num contexto de criticidade aliada à reflexão.

No campo da ação pedagógica escolar, o(a) pedagoga(o) é aquele(a) profissional imprescindível, responsável por toda a organização e documentação pedagógica, além do acompanhamento, avaliação e formações com os



professores dentro das instituições de cunho educacional. Cabe ao profissional organizar e promover momentos de formação continuada, favorecendo a integração dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo aos professores subsídios teóricos e práticos para o planejamento, qualificando, desta maneira, o ensino e a aprendizagem para os estudantes.

Já Vasconcellos (2004) entende o(a) pedagoga(o) como uma autoridade educativa nas dimensões profissional, intelectual, ética e humana, que trabalha em prol de uma educação. Promove a formação humana e fortalece o sujeito confrontado com a necessidade de aprender, na busca por conhecimentos que o façam entender a sua história, a sua cultura e as relações sociais que esse sujeito estabelece.

Precisa-se investir na formação de pedagoga (o)s(as), uma vez que são estes que estão em contato direto e diário com os professores na escola, fazendo a formação docente. Portanto, é necessário um bom investimento na formação inicial, mas precisa-se também investir, com aportes teóricos, na formação continuada, possibilitando trocas de experiência e práticas, refletindo para além da prática. Os(As) pedagoga (o)s atuantes nas escolas trabalham, ou melhor, deveriam trabalhar com a formação imediata dos professores que nelas atuam, além do preparo de toda a documentação escolar, ou seja “os pedagoga (o)s não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos” (NÓVOA, 2009, p.73).

Não existe a possibilidade de dizer que um(a) pedagoga(o) trabalha apenas com a praticidade ou que trabalha apenas com a teoria. Na verdade, é necessária a ligação entre a teoria e a prática.

## **1.1 A importância da(o) pedagoga(o) na atividade do docente da Educação Básica**

Como visto, o(a) pedagoga(o) tem papel fundamental para subsidiar, articular, integrar e sistematizar o trabalho dos professores na escola, afinal, é um(a) profissional que tem sua identidade vinculada ao campo de investigações voltadas a atividades educacionais e, a partir de seus próprios estudos, aliados a documentações legais, propõe aos professores um trabalho articulado com as pesquisas e tecnologias, num contexto de reflexividade. Esses profissionais precisam promover para os professores momentos de discussões práticas de como novas estratégias podem promover e aprimorar um trabalho transformador com os estudantes.

De acordo com Ferreira (2001), em uma condição ideal, o(a) pedagoga(o) poderia ser um intelectual transformador, propiciando condições para planejar momentos coletivos que priorizem a análise dos elementos do cotidiano em busca de uma prática superadora, que possibilite a real apropriação do conhecimento.

Assim, a escola pode ser local de aprendizagem e pesquisa, pois incentivando o professor a pesquisar será mais fácil oportunizar ao estudante a prática da pesquisa. Mas como fazer com que isto se torne real? Quando se sabe como fazer uma pesquisa, fica fácil ensinar estratégias para que isso aconteça, cabendo à organização da escola a reflexão sobre as ações desencadeadas, “a composição dos elementos da filosofia da educação que emergem da prática, a previsão de ações didáticas, o acompanhamento do papel do professor” (FRANCO, 2003, p. 40).

Nesse cenário apresentado por Franco (2003), é preciso não confundir o(a) pedagoga(o) com um mero executor de tarefas em sala de aula, mas deve-se destacar que é a partir do seu trabalho articulado com o professor, por meio de orientações, suporte pedagógico (seja ele documental ou não), estudos teóricos sobre a educação, discussões construtivas a respeito de questões político-sociais, que pode-se conduzir ambos profissionais à construção da emancipação humana.

O grande desafio é encontrar um consenso para essa definição, pois há vários segmentos que indicam rumos e práticas que se diferenciam. Libâneo (2009) aponta que este é o desafio atual e precisa ser revisto e até respondido por pedagoga (o)s por meio de uma formação profissional que provoque ampliações em seu campo de ação.

Professor e pedagogo não são apenas conceitos sinônimos, e isso traz um desafio enorme de entendimento, pois muitos acreditam que as identidades são as mesmas. Mas cada profissional atua em um segmento específico, apesar de que um depende do outro, o primeiro voltado para a docência e o segundo para a gestão escolar. O principal objetivo desses profissionais é desenvolver a educação e, para tanto, estão interligados através das práticas educativas, construídas e alicerçadas por ambos em prol de uma educação de qualidade.

Há claramente uma divergência nos papéis exercidos por cada profissional. A formação é a mesma, pois ambos necessitam da base docente, mas o trabalho desempenhado por cada um se difere nas práticas pedagógicas. Ambos profissionais carregam uma grande importância para o desenvolvimento da instituição escolar, atuando em áreas distintas, mas buscando a formação dos saberes dos seus educandos, sejam eles professores ou alunos.

O(A) pedagoga(o), além de estar atrelada(o) à direção da escola e à comunidade como um todo, tem como principal missão auxiliar o docente no processo de aprendizagem. E para que esse trabalho seja realizado com qualidade, é necessário que esse(a) profissional sinta-se valorizada(o) e que seu trabalho seja priorizado no atendimento aos professores, tendo em vista que a (o) pedagoga (o) é

um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Deve buscar através do trabalho coletivo da escola, a ressignificação da prática docente, resgatando sua própria autonomia no âmbito do seu trabalho (FREIRE, 1982, p.69).

O trabalho da (o) pedagoga (o) aliado ao docente só terá realmente sentido se o foco for a melhoria da aprendizagem dos alunos, uma vez que sua atribuição mais importante dentro no âmbito escolar é propiciar ao docente apoio ao seu trabalho, subsidiando, articulando, integrando as novas tecnologias ao processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, esse profissional promove

a inclusão digital e oportuniza ao docente, e consecutivamente aos estudantes, um trabalho baseado em estratégias que utilizem os recursos digitais dentro de sala de aula, auxiliando no planejamento, na elaboração das atividades, na escrita e também na análise dos projetos educacionais.

Assim, de acordo com Ferreira (2001), a (o) pedagoga (o) ganha visibilidade em sua atuação e pode ser considerado como um intelectual transformador, que propicia condições para o planejamento e momentos coletivos, priorizando a análise dos elementos do cotidiano em busca de uma prática que supere as possibilidades reais de apropriação do conhecimento.

Portanto, fazer Pedagogia no interior de uma escola é fazer prática teórica por excelência, descobrindo e elaborando instrumentos de ação que permitam o crescimento profissional tanto da (o) pedagoga (o) como do professor, desencadeando sucessivamente o desenvolvimento dos estudantes inseridos no ambiente escolar.

Faz-se necessário perceber que a (o) pedagoga (o) é um profissional muito importante para a instituição de ensino, pois com a implementação de um trabalho pedagógico articulado e comprometido, suscita-se o estabelecimento de ações compartilhadas, o que resulta na participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, garantindo uma educação humana e de qualidade para todos.

Dessa maneira, cumpre-se a função social da escola, que deve estar organizada, de modo que seja possível a conversão dos saberes sistematizados em saberes escolares, permitindo a relação entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Mas e atualmente? Como se dá a visão deste(a) pedagoga(o), educacional e socialmente? Como é considerada a sua formação e a função, com tantas mudanças estruturais nestes aspectos? O próximo capítulo poderá auxiliar na discussão destas questões pontuais.

## 2. A FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) NA SOCIEDADE ATUAL

Com o propósito de evidenciar a formação atual dos(as) pedagoga(o)s(as), faz-se necessário, num primeiro momento, entender o que é formação. Para isso, parte-se da epistemologia da palavra formação e constata-se um leque de interpretações. De origem latina, o termo vem de *formattione* e tem como definição, segundo o dicionário Luft, “ato, efeito ou modo de formar; constituição de um ser ou de uma sociedade; maneira pela qual se constitui uma personalidade, um caráter, uma mentalidade; educação” (2001, p.335).

Zabalza (2001) oferece uma reflexão para o que se refere à formação com as seguintes inquietações:

o que esta formação deve oportunizar aos sujeitos para que efetivamente possam denominá-la assim? Competências necessárias para o século XXI? Como podemos dizer que alguém se formou como consequência da experiência ou programa que lhe foi oferecido? Ou dito de outro modo, que condições qualquer programa de formação universitário ou não deve reunir para ser, de fato realmente formativo? (2011, p. 38-39).

As indagações trazidas pelo autor são relevantes, especialmente no que se refere à formação do profissional no sentido da compreensão integral do sujeito. Nessa perspectiva, as trajetórias profissionais e até mesmo pessoais de cada indivíduo tornam-se fatores decisivos, afinal conhecimentos práticos são construídos no dia a dia.

Nos dias atuais, espera-se que os docentes universitários formem profissionais integrados e conscientes com as especificidades que a sociedade exige e, principalmente, comprometidos com ela; também se busca que os alunos recém-formados sejam conhecedores de saberes científicos e que consigam transpor esses conhecimentos para a prática.

Mas afinal, o que é formação? Na Tabela 1, diante desta indagação, são apresentadas algumas definições por diferentes autores:

Tabela 1: Conceito de formação

AUTORES	DEFINIÇÃO
<b>Carreira (1999)</b>	Apresenta o conceito de formação “ligado à uma lógica da prática, à produção do sujeito que se forma e deve ter em conta a identidade do formando, as suas representações sociais, afetivas e culturais”, ou seja a teoria e a prática devem ser indissociáveis, articuladas ao processo de formação.
<b>Garcia (1999)</b>	Em suas pesquisas sobre o tema destacou Honoré (1980) que trazia que a formação estava associada a atividades, e concebia que o processo educativo se realiza em decorrência da maturação interna do indivíduo e de sua aprendizagem.
<b>Ferry (1987)</b>	Destaca que a formação docente constitui uma natureza específica e apresenta três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

A partir das concepções apresentadas, entende-se que toda e qualquer formação docente deve vir carregada de posturas científicas, éticas, políticas, didáticas, além de reflexivas, no que concerne às práticas educativas. E, além de tudo, precisam estar sensíveis para a busca constante de novas formações, investigações centradas na reflexão, como

produtores de sua profissão. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 28).

A partir desta colocação, percebe-se que o autor destaca a necessidade de o profissional buscar sua própria formação, construindo sua trajetória profissional, trilhando um caminho de buscas, consolidações, coletividade, e atribuindo um diálogo entre a teoria e a prática.

É dever das instituições de nível superior que oferecem o Curso de Pedagogia possibilitar condições para discussões, reflexões e análises sobre a formação oferecida, com base nos princípios da gestão democrática e participativa, tendo como referência a ética, valores, autonomia e atitude

investigativa. Neste viés, Freire (1986, p.33) afirma que “temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos”.

Dessa maneira, o grande desafio das universidades atualmente consiste em pensar na formação permanente dos profissionais que nela atuam, pois a principal finalidade é proporcionar a formação de cidadãos que aceitem o novo e as provocações que o cotidiano profissional apresenta, além de se permitirem transformar e não simplesmente repetir práticas e conceitos. Destaca-se ainda que

as transformações provocadas pela revolução tecnológica ocorrida no último quartel do século XX impõem também desafios à formação de educadores que devem ser capazes de promover uma educação escolar e não-escolar com qualidade. Os educadores precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe (BRZEZINSKI, 2007, p. 230).

Segundo a autora, deve-se ultrapassar as expectativas, pensando na formação sob o viés da resiliência profissional, para que os(as) pedagoga (o)ssaibam lidar com conflitos, críticas, problemas sociais reais, sempre apresentando equilíbrio nas tomadas de decisões.

Nesse sentido, a Figura 2 mostra que, ao relacionar as considerações de Brzezinski (2007), os conhecimentos podem atender a exigências de qualidade no trabalho pedagógico do professor-pesquisador<sup>2</sup> por meio da articulação entre bases cognitivas, sensibilidade e criatividade, como fonte de imaginação criadora. Ora, ainda existe o significativo desafio que é ser um professor-pesquisador resiliente, que domina uma prática pedagógica capaz de favorecer a emancipação para o exercício da cidadania.

---

2 Por professor-pesquisador considera-se apropriada a definição de Suskind (2016), na qual enfatiza-se que é aquele que faz uma pausa todas as manhãs quando entra na sala de aula e pergunta: "O que meus alunos vão me ensinar hoje?". Para responder a essa pergunta, ele ouve e observa seus alunos se envolverem em um trabalho autêntico; coleta amostra de trabalho para documentar e usa essas informações para aprimorar sua prática.

Figura 2: Exercício na EB.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

Verifica-se que o exercício da docência não se resume à repetição, precisa ir além; o docente precisa saber lidar com os conhecimentos e articular as maneiras de transpor para seus alunos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2006), ensinar é uma atividade viva e precisa ser vista como uma atividade humana, que exige compreensão da realidade, diálogo, reflexão sobre a prática, pesquisa, curiosidade, tolerância, alegria, ética e estética, humildade e a convicção de que a mudança é possível. Portanto, é necessário destacar que a docência precisa ser vista:

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

Ressalta-se aqui que o(a) pedagoga(o) não é formado somente para a prática da docência escolar. Sua formação deve ser abrangente e complexa, assegurando a ressignificação de conceitos e práticas.

Ao enfatizar esse contexto, é preciso verificar a formação desse profissional atualmente, após a chegada do século XXI. Por meio das Tabelas 2 e 3, será possível analisar exemplos de publicações que podem oferecer alguns esclarecimentos referentes a essa questão:



Tabela 2: Formação da(o) pedagoga(o) 2000-2010.

AUTOR	CONCEITO
<b>Nunes (2001)</b>	Considera formação um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, os saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.
<b>Pimenta (2011)</b>	A formação da(o) pedagoga(o) é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, que investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias, formais e informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.
<b>Barbosa (2003)</b>	Espera-se desse profissional que seja competente no saber e na metodologia de trabalho, entendendo que teoria e prática andam juntas. A sociedade não comporta mais um profissional que apenas transmita a informação e o conhecimento. O acesso à informação é muito rápido e fácil hoje, até pela mídia. E não há profissional no mundo que possa concorrer com a quantidade enorme de informação que é despejada diariamente por diferentes canais. O que o(a) pedagoga(o) precisa saber fazer é mediar esse contato e ensinar onde buscar a informação e, mais importante, o que fazer com ela, sabendo questioná-la e não a recebendo como verdade incontestável. Isso se chama formar cidadãos.
<b>Cochran-Smith (2003)</b>	Conceitua a formação como um “processo contínuo e recursivo que depende da investigação como uma postura do trabalho” (p. 21). No entanto, conceituar a educação dos formadores como uma questão de investigação exige uma mudança paradigmática que talvez inclua o desaprender para aprender.
<b>Rodrigues (2005)</b>	A formação deve resultar de um projeto que articule a docência e as ciências da educação, construído nos espaços de contradição do sistema capitalista, para, dessa forma, resgatar as relações entre parte e totalidade, teoria e prática, geral e específico. Trata-se de desenvolver uma concepção que permita superar o reducionismo do viés pragmático que reforça e naturaliza o dualismo entre o geral e o específico, o pedagógico e o científico, a teoria e a prática. Portanto, uma concepção que questione os pressupostos epistemológicos hegemônicos no campo das políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação de professores e pedagoga(o)s(as), e que se contraponha às perspectivas pragmáticas, reiteradas ao longo de nossa história educacional.
<b>Mizukami (2005-2006)</b>	Concebe-se a formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. Sob essa ótica, é importante destacar que, teoricamente, valem para o formador as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que a literatura atual vem apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral.
<b>Romanowski (2006)</b>	Durante a formação, o profissional assume um papel ativo, como protagonista de sua formação, na concepção, acompanhamento, regulação e avaliação, tornando-se capaz do autoquestionamento sobre suas maneiras de aprender e de ensinar.

Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

É importante considerar os aspectos históricos referentes à formação docente no cenário brasileiro, pois permitem compreender, de forma mais ampla, a trajetória das perspectivas formativas e suas relações com as condições das propostas e dinâmicas, considerando o cenário social na contemporaneidade.

A formação da(o) pedagoga(o), no contexto da reflexividade, é vista por diferentes autores como um processo ligado intimamente ao protagonismo, no qual o profissional busca aprimorar suas capacidades, construindo novos conhecimentos e, conseqüentemente, traçando novos objetivos. Para isso, o profissional não se limita aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas realiza o exercício da reflexão examinando seus saberes na busca de compreender e analisar os próprios fracassos, projetando novas aprendizagens.

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

O ato dialógico entre a práxis possibilita ao pedagoga(o) maneiras de construir esquemas para a configuração de sua prática, na qual os saberes teóricos e as experiências se articulam e promovem, ao mesmo tempo, progresso e desenvolvimento sobre a condução do ensino.

Delors (2006) destaca que no relatório da UNESCO, na Comissão sobre Educação para o século XXI, organizaram-se saberes em torno dos quatro pilares que foram usados como base das competências para o futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Certamente, essas competências contribuíram para a formação dos(as) pedagoga (o)s(as), no intuito de aproximar a teoria da prática, fortalecendo o conhecimento. Afinal a prática só ganha novos contornos quando o sujeito inserido no contexto possui o desejo latente de modificá-la, pois cada profissional carrega dentro de si uma história de vida e uma trajetória enquanto sujeito e profissional.

Nesse sentido, um dos maiores desafios dos profissionais é avançar e criar novos espaços como referências. A seguir, na Tabela 3, é possível conferir outras perspectivas acerca da formação da(o) pedagoga(o).

Tabela 3: Formação do Pedagoga (o) 2010 – 2018.

AUTOR	CONCEITO
<b>4C (2010)</b>	A proposta inovadora dos “Quatro Cs” ( <i>Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity</i> ) implica na reorganização da formação dos(as) pedagoga (o)s(as), incorporando essas habilidades ao currículo atual. Estas habilidades, pautadas no pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade, precisam ser aprendidas, incorporadas pelos profissionais, para que possam utilizá-las nas suas experiências cotidianas.
<b>Visced (2012)</b>	O foco é a formação em alto nível, pautada na prática, socialização e investigação do conhecimento, sendo este o instrumento primordial; os formandos precisam apresentar ao final do curso aulas demonstrativas confirmando as habilidades e competências adquiridas ao longo da trajetória acadêmica.
<b>Jansen, Merwe (2015)</b>	A formação deve ser pautada na práxis, refletindo sobre uso das tecnologias digitais como parte integrante do conhecimento pedagógico.
<b>Souto, Esteves (2016)</b>	A formação visa consolidar-se como espaço de produção teórica e metodológica, contribuindo como um campo de experimentação para a formação, sendo a escola um lócus de trabalho, ensino e pesquisa.
<b>Pooli, Ferreira (2017)</b>	A formação de pedagoga (o)stem sua concepção pautada na praticidade do dia a dia. Muitas vezes a escola acaba não funcionando como é posto na teoria, e cabe ao pedagoga(o) aprender com as próprias experiências, com problemas legítimos, improvisando e formulando novos discursos pedagógicos com a finalidade de resolver os conflitos.

Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

Diante dessas percepções, o(a) pedagoga(o) necessita ser um(a) profissional inovador(a), com abertura para aprender ao longo de sua trajetória profissional, num movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão, potencializando práticas transformadoras. O profissional precisa trabalhar com as diversidades do mundo, por meio do diálogo, de metodologias, estratégias criativas e inovadoras.

Nóvoa (2011) ressalta que a contemporaneidade exige uma recontextualização da escola. O grande desafio é sair da zona de conforto e instigar os profissionais a encontrar caminhos alternativos para a construção do conhecimento para além dos saberes escolares, numa perspectiva de trabalho voltado à cidadania.

É possível, assim, pautar-se no documento da UNESCO (2019) que discutiu a formação de professores como referencial para uma boa educação básica escolar, sendo ela um dos nortes da sociedade contemporânea, com a função de orientar para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação. Neste documento, avalia-se a importância de levar em consideração o trabalho dos professores, aqui referenciados como pedagoga (o)s(as), como profissionais adeptos às novas concepções de vida social e comunitária. Isso mostra-se como tarefa complexa e envolve a formação de pessoas em atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, “a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência” (UNESCO, 2019, p. 35).

Esta descrição permite a análise das considerações apontadas pela Tabela 3 e vem ao encontro do que está aqui indicado. Percebe-se que há uma necessidade de formar profissionais que consigam ir além do contexto educacional, pautando o trabalho no viés da reflexão sobre a prática social, buscando argumentos com seus pares que permitam avançar na direção do exercício consciente da cidadania. Deste modo, abre-se espaço para as discussões desenvolvidas no capítulo 3, o qual apresenta reflexões sobre como é, ou pode, ou poderia ser a estruturação da formação para a reflexividade deste (a) pedagoga(o) da Educação Básica.

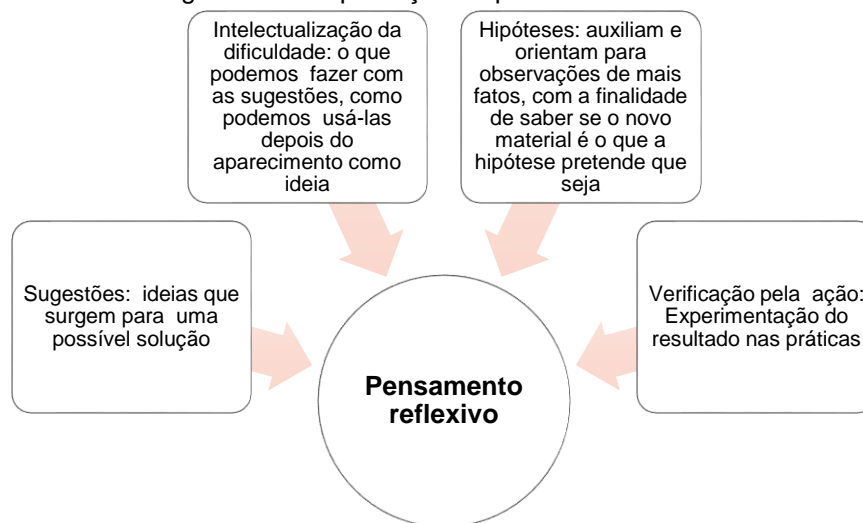
### **3. A REFLEXIVIDADE COMO BASE DA FORMAÇÃO DA(O) PEDAGOGA(O) DE FORMA INOVADORA, COM TECNOLOGIAS**

Qual é o sentido da reflexividade na formação da(o) pedagoga(o)? Para que e qual é o objetivo de ser reflexivo? Na intenção de responder a tais indagações, Dewey (1959) considera que a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina como pensamento reflexivo, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.13), estando neste ponto a maior distinção entre o simples fato de pensar e o ato de pensar de maneira reflexiva.

A investigação tem como princípio a curiosidade. Esta é evidenciada desde a fase da infância, “fator básico da ampliação da experiência, é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo” (DEWEY, 1959, p.45). A curiosidade surge na infância, denominada como curiosidade orgânica, que consiste em atividades de exploração e de verificação; a outra fase da curiosidade é marcada pelas relações sociais, que estimulam a experiência em diferentes contextos, o que resulta mais tarde na investigação intelectual, na qual as dúvidas vão desenhando uma teia, pois cada indagação leva a outra dúvida e resulta num pensamento reflexivo.

Para Dewey, a continuidade da teia de maneira ordenada direciona a uma solução. Na Figura 3, vê-se como o autor sugere uma exemplificação sobre o pensar reflexivo:

Figura 3: Exemplificação do pensar reflexivo.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020) com base em Dewey (1959).

Essas fases não devem ser vistas como processos rígidos, trata-se apenas de uma exemplificação. Uma vez atrelados aos problemas pedagógicos, é notável que os problemas nunca são os mesmos.

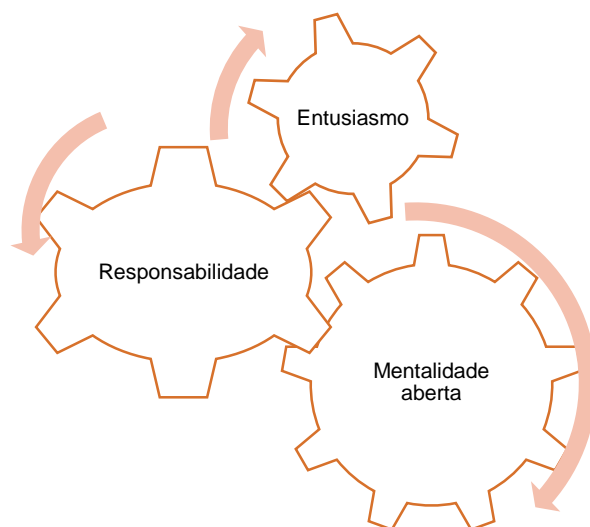
Para Zeichner (1993, p. 18), a ação reflexiva

implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Essa citação vem ao encontro do reconhecimento dos saberes que os(as) pedagoga(os) carregam consigo, crenças, teorias importantes que aprenderam na formação inicial para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, enquanto responsáveis por elas. Corroborando com esse argumento, Nóvoa (1992) destaca que é na formação acadêmica que acontece a profissionalização, na qual os(as) pedagoga (o)s precisam assumir-se como produtores de conhecimento e, por consequência, formadores dos professores, com quem atuam intimamente.

De acordo com Garcia (1992), o ensino reflexivo exige do profissional algumas atitudes, denominadas na Figura 4:

Figura 4: Ensino Reflexivo.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020) com base em Garcia (1992).

Essas atitudes, em conjunto, possibilitam a aquisição de uma prática reflexiva. E, seguindo o mesmo autor, é possível descrever que por mentalidade aberta entende-se a capacidade de saber ouvir opiniões, informações provenientes de fontes diversificadas, além de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros. No quesito responsabilidade, ressalta-se a ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação. E em relação ao entusiasmo, traduz-se na adesão voluntária ao desejo de participar para mobilizar as atitudes anteriores.

Fundamentando-se nos princípios de Dewey, surgem os estudos de Schön sobre a nova epistemologia da prática reflexiva. O termo reflexividade ganha nova roupagem com os outros conceitos empregados em relação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo na década de 80. Essa lógica reforça que havia a separação entre aqueles que pensavam e planejavam o trabalho pedagógico e aqueles que o executavam. O profissional ligado diretamente ao trabalho pedagógico é considerado como um técnico, um executor das ideias que teóricos elaboravam.

Nesse viés de entendimento, fez-se necessário um reconhecimento dos profissionais ligados às práticas pedagógicas como aqueles capazes de trocar conhecimentos e experiências entre seus pares, com a finalidade da construção

pedagógica voltada para os problemas reais, buscando consolidar uma prática reflexiva pautada na autonomia profissional.

Segundo Alarcão (1996), a difusão das contribuições de Schön possibilitou a construção da imagem de um profissional mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer suas escolhas e tomar decisões, contestando aquela imagem do profissional cumpridor de ordens. Nesse aspecto, o(a) pedagoga(o) reflexivo(a) se consolida como um ser criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, com o objetivo de agir sobre ela, não mais como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são impostas.

Zeichner (1993) destaca a seriedade nos programas de formação de pedagoga (o)sem preparar profissionais que assumam atitudes reflexivas em relação ao contexto no qual atuam e às condições sociais que os influenciam. A defesa de uma perspectiva de profissionais práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão de cima para baixo das abordagens das reformas educativas, nas quais a função da(o) pedagoga(o) seria aplicar passivamente os planos desenvolvidos por outros profissionais, que nunca estiveram em contato com a realidade em que atuam.

Pesquisando sobre a formação na sociedade norte-americana, Zeichner (1988) reconhece nessa tendência de formação reflexiva como uma estratégia para melhorar a concepção, uma vez que pode contribuir para aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade, partindo para o princípio de um ensino reflexivo.

Nesse sentido, espera-se que o profissional reflexivo seja protagonista, capaz de atuar de maneira autônoma, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHON, 1995, p. 83).

A formação dos(as) pedagoga (o)spode ser constituída de processos que defendem a reflexão sobre a prática, na intenção de modificar e melhorar o



ensino e a aprendizagem, articulando-se com a realidade na qual o sujeito está inserido.

Nesse sentido, Alarcão destaca:

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Logo, o(a) pedagoga(o) reflexivo não interage como mero reprodutor e transmissor de conhecimento técnico, mas interage com seus pares e seus estudantes sendo capaz de refletir sobre suas próprias ações, muitas vezes confrontando-as com suas práticas educativas. São profissionais capazes de adequar os conteúdos à realidade, conferindo a eles significado.

O profissional reflexivo sente necessidade latente de questionar-se sobre suas práticas e ações, tendo consciência que é um formador de opiniões e, por este motivo, vê-se como responsável por sua atuação na vida dos outros. Alarcão destaca que “os pedagoga (o)s(a)s têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). Pode-se aqui compreender que o ato reflexivo se remete à capacidade de atribuir sentido aos pensamentos, questionamentos, curiosidades e atitudes, aliando esta capacidade à investigação.

O processo de desenvolvimento do profissional como um ser reflexivo retrata-o como alguém atento a todos os aspectos da prática, consciente de que precisa desenhar um trabalho em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação pode conduzir a uma aprendizagem limitada, se for feita como ato isolado. A análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam maiores aprendizagens. Quando se pensa no trabalho coletivo dentro da esfera educacional, corrobora-se com a metáfora da escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007) e pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

O(A) pedagoga (o) deve inserir a realidade social, política e econômica no seu contexto de trabalho, permitindo a reflexão permanente. Nessa perspectiva, Dewey argumenta que:

enquanto o pensar rotineiro é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo apoia-se na antecessora ou a este se refere” (1959, p. 14).

Nesse sentido, demanda-se transformação da postura dos profissionais ligados à educação, partindo do contexto de formação inicial, sendo abordada a criticidade reflexiva da(o) pedagoga(o). Isso remete ao conceito de que o(a) pedagoga(o) que adquire o hábito de refletir sobre sua prática desde a sua formação, associando-a à teoria, conseguirá ter autonomia e criatividade em suas tomadas de decisões, que serão pautadas na reflexividade.

Wunsch (2013) aponta que:

a reflexividade e a colaboratividade são propostas urgentes de trabalhos no âmbito de formação de profissionais. Ressaltando que as características do educador reflexivo-colaborativo devem ser de mediador cognitivo e apoiante. Mediador no sentido de ser capaz de utilizar diferentes habilidades facilitadoras durante o processo de reflexão, questionando e trocando opiniões de forma que ele e seu par desenvolvam uma autocrítica e aprendam respectivamente e professor apoiante deve ser um instrutor, monitorando, intervindo e até avaliando o processo.

Para tanto, é necessário considerar que a prática reflexiva articulada com um trabalho colaborativo possibilita a transformação no contexto educacional, emancipando o profissional durante a execução de suas práticas pedagógicas de forma inovadora. Inovar na educação não significa fazer algo complexo ou inédito. Inovar é simplesmente fazer o diferente, é compreender o processo em que se está inserido e pensar em possibilidades de como melhorá-lo. Quando se fala em inovação imediatamente se remete a dispositivos tecnológicos, que são importantes aliados, mas desempenham o papel de facilitadores na vida de professores e pedagoga (o)s(as). Arruda (2004), em sua obra *Ciberprofessor*, pontua:

A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do

docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem etc. (2004, p. 74).

Ele complementa o pensamento explicando que “o computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender” (ARRUDA, 2004, p. 75). Nessa perspectiva, vale considerar que, durante a formação dos(as) pedagoga (o)s(as), é fundamental ir além das teorias, implementando atividades práticas de trocas e colaboração, nas quais pedagoga (o)s possam compartilhar suas experiências e buscar outras tendências, transformando conhecimentos a partir de investigações tangíveis que devem permear práticas inovadoras. Isso porque existe um ciclo entre a teoria e prática no qual um necessita do outro de maneira simultânea. Deve-se, então, aliar a investigação aos processos pedagógicos com o intuito de inovar, transformar, validar e harmonizar a dúvida com a certeza da condução da ação.

Portanto, a proposta da inovação deve estar atrelada à construção e transformação do conhecimento, pois de nada adianta acumular conhecimentos se não se pode transmiti-los de maneira prática, a partir de estudos de casos, vivências, sem esquecer que tudo necessita de compartilhamento. É assim que se transforma e se valida conhecimentos técnicos, que darão suporte para atividades corriqueiras, criando e recriando contextos de aprendizagens, permitindo o protagonismo da(o) pedagoga(o) diante de diferentes situações.

As tecnologias em rede possibilitam que atividades possam ser realizadas por um mesmo grupo de profissionais em tempos e espaços geográficos distintos. Esse fator democratiza o acesso ao conhecimento, uma vez que oportuniza o estabelecimento de itinerários organizacionais das rotinas de estudos. Contudo, vale lembrar que a tecnologia por si só não gera conhecimento.

Schneider (2012, p. 54-55) corrobora com essa reflexão, afirmando que

não se busca a interatividade mecânica de apertar botões, mas sim interatividade que envolve atividades complexas, como comprometimento, reflexão, questionamento crítico, argumentação, resolução de problemas, busca de caminhos e respostas próprias, construção de proposições, elaboração de posicionamentos pessoais, estabelecimento de associações, comparações, análise, discussões e incentivo ao desenvolvimento da criatividade.

Nesse sentido, a investigação da prática se faz necessária para a inovação, afinal é a partir das investigações que os problemas são encontrados e pode-se partir para a busca por soluções viáveis, partindo de propostas diferenciadas para problemas comuns, considerando-se variadas experiências.

De modo a poder responder a questão desta pesquisa e atingir os objetivos, no próximo capítulo traça-se a metodologia, métodos e análise de dados.

## **4. METODOLOGIA**

O presente estudo utiliza como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, a qual, segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Sob essa afirmativa, o trabalho envolve uma abordagem interpretativa do indivíduo para o coletivo, o que significa que a pesquisadora estuda as particularidades do cenário da pesquisa, a educação básica e o(a) pedagoga(o) no século XXI, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A partir dos objetivos propostos, tornou-se necessário estruturar o plano de ação para a efetivação do trabalho, o qual se encontra descrito em seguida.

### **4.1 Recurso Metodológico: História de Vida (HV)**

No primeiro momento, viu-se a necessidade de escolher participantes que poderiam auxiliar nesta trajetória. A definição deles partiu dos aspectos propostos inicialmente: o(a) pedagoga(o) no contexto da reflexividade no século XXI.

Ao considerar essa temática, emergiu a utilização do recurso de entrevista individual, organizada a partir de um guião de perguntas (apêndice I) e realizada com duas profissionais renomadas da área, em formato de relatos de História de Vida (HV). Dessa forma, buscou-se encontrar experiências pedagógicas de professoras que atuam como formadoras de pedagoga(os), visando interpretar, a partir dos relatos, suas práticas em prol de uma contribuição significativa no processo atual de formação de pedagoga(os).

Para tanto, foi preciso delimitar o tipo de método adotado. Nota-se que vários estudiosos da área da educação têm investido nas investigações pertinentes às relações entre a vida pessoal e profissional de docentes. Essas pesquisas buscam auxiliar o entendimento do sujeito com a história do seu tempo, permitindo a compreensão da história de vida relacionada intimamente

com a história da sociedade. Essa coleta de dados referente a relatos de vida remete a um método denominado Histórias de Vida, no qual “centra-se na compilação da história de vida, instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida de pessoas, de um ou de vários informantes” (CHIZZOTTI, 2001, p.95).

Esse método de História de Vida integra a metodologia qualitativa biográfica, na qual o pesquisador escuta, a partir de entrevistas, relatos de histórias de vida, remetendo-se a relatos biográficos com projeção de elaboração futura de interpretações. Essas interpretações são realizadas a partir da inserção dessas histórias nas histórias sociais da época vivida.

Esse modelo de interpretação é fundamental para

apresentar um discurso que abranja as histórias e as geografias sociais que revestem as histórias de vida, visto que, sem o comentário contextualizante sobre o tempo e o espaço, as estórias de vida permanecem desligadas das condições da sua construção social (GOODSON, 2015, p. 43).

Assim, ao narrar a vida, o sujeito além de refazer seus percursos acaba revivendo as suas próprias experiências com a emoção das lembranças, ampliando possibilidades de inventar e reinventar novos modos de compreender o mundo no qual está inserido.

Na busca pela compreensão sobre o método de História de Vida, apresenta-se a Tabela 4 com algumas definições por diferentes autores:

Tabela 4: Conceito de História de Vida.

AUTOR	DEFINIÇÃO
<b>Vincent de Gaulejac (1996)</b>	Afirma que as histórias de vida são ferramentas de historicidade que permitem ao sujeito "trabalhar sua vida" ao contá-la, jogar com o tempo da vida. Possibilitam reconstruir o passado restaurando-o e fazendo sua vinculação com a história para reencontrar o "tempo perdido", reabilitando o que havia sido invalidado; possibilitam também ao sujeito sustentar o presente pela história incorporada, pela maneira que ela age sobre ele hoje, compreendendo que a história é presente nele, o que lhe permite projetar um futuro situando-o em relação a esse passado. Assim, as histórias de vida podem possibilitar a abertura de novas interpretações e elaborações do vivido.
<b>Spindola, Santos (2003)</b>	O método História de Vida baseia-se na história que os indivíduos relatam sobre seu cotidiano ou até mesmo ações que já ocorreram. Ou seja, baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.
<b>Marie-Christine</b>	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

<b>Josso (2007)</b>	de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.
<b>Dominicé (1988)</b>	A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da Pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se da formação contínua. A educação é, assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

O método de HV oportuniza que os sujeitos pesquisados apresentem suas histórias, recordem momentos, explorem suas lembranças, falem de si mesmos, revivam, reconstruam, repensem suas experiências vividas anteriormente com a bagagem que construíram ao longo dos anos, possibilitando a promulgação do conhecimento.

Esse método de pesquisa pode ser caracterizado como reflexivo, pois sugere a reflexão posterior às práticas descritas, trazendo para o contexto atual relatos de experiências vivenciadas, construção de narrativas, permitindo a reconstrução de diferentes fatos em diferentes espaços.

O processo de coleta de histórias de vida produz vínculos, afinidades, confiança, cumplicidade entre pesquisador e o sujeito pesquisado. Nesse contexto, o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o que se deve observar é o ponto de vista de quem está narrando a história.

Nesta perspectiva, pode-se desenhar o método de História de Vida conforme a Figura 4:

Figura 4: Método de História de Vida.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020) com base em Silva *et al.* (2007, p.28).

Diante da Figura 4, pode-se recuperar o que afirma Silva (2007) quando propõe que, para a execução deste método, exige-se uma cumplicidade entre pesquisador e narrador na escolha dos entrevistados; o pesquisador deve construir sua identidade diante do narrador, de modo que este tenha confiança para contar suas experiências.

Nesse cenário, a pesquisadora organizou-se em tempo e espaço para realizar as entrevistas, tendo em mão além de um gravador, caderno e canetas para anotações consideradas importantes. Após as entrevistas, aconteceram as transcrições, contextualizando as histórias narradas com as histórias sociais, construindo e promulgando conhecimentos. Corroborando com esta ideia, Bertaux (2010) propõe que o método, com histórias que expressam experiências de pessoas em um determinado tempo, é conduzido pelo pesquisador com a intenção de produção de conhecimento.

#### 4.1.1 História de Vida – realização das entrevistas e público-alvo



O instrumento escolhido para a recolha de dados foi a entrevista, para construção de memoriais de pesquisadores da área de formação docente e análise das suas perspectivas, a fim de compreender suas concepções e seus trabalhos em relação à reflexividade da(o) pedagoga(o).

Nesse sentido, escolheu-se conversar com duas pesquisadoras e professoras renomadas e que têm um papel de suma importância no contexto da pesquisa sobre formação docente nacional. Ambas possuem publicações e prática na área e linha pesquisadas e foram selecionadas por terem vivenciado diferentes tempos/espacos de formação, vida e experiências profissionais, além de atualmente continuarem vibrantes diante da formação de pedagoga (o)se professores. Essas profissionais fizeram parte de um contexto historicamente transformador desde suas formações iniciais.

Para terem suas identidades preservadas, respeitando o termo assumido com o Comitê de Ética em Pesquisa, doravante as profissionais serão denominadas com alcunhas de poetas que fizeram história em Curitiba-Paraná, Kolody e Ruiz, mulheres de garra que, em seu tempo, utilizaram a poesia para provocar mudanças reflexivas em seus leitores, assim como as professoras selecionadas para narrarem suas histórias, contribuindo para uma melhor compreensão dos aspectos históricos da educação, além de continuarem atuando em prol de melhorias para a educação atual.

A primeira professora a compor sua narrativa, aqui chamada de **Kolody**, é graduada em Pedagogia, concluiu mestrado e doutorado também ligados ao campo da Educação. Atuou em todas as esferas educacionais, dentro de escolas e na Universidade. Segundo ela, a educação é o que move seu trabalho desde sempre: “Eu fiz Pedagogia por que eu queria mesmo trabalhar como docente em sala de aula”. Atualmente continua em sala de aula, tendo sua produtividade com grande impacto acadêmico, com a formação de professores em cursos de Mestrado e Doutorado.

A segunda professora entrevistada, aqui denominada **Ruiz**, também é graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado na área de Educação. Ruiz contou que, junto com o Magistério, cursou Contabilidade, por incentivo do seu avô. Como conviveu muito com meninas, ela decidiu cursar algo com meninos

também, por isso fez Contabilidade, mas não atuou na área. Suas experiências foram narradas com muita emoção.

A seleção de profissionais com esse perfil foi necessária para garantir uma pesquisa de qualidade, enfatizando a fundamental importância para a realização deste estudo nesse contexto. Acredita-se ser possível verificar diferentes perspectivas sobre o tema abordado, e essas diferenças tornam-se interessantes quando relatadas a partir das experiências vividas.

Para a efetivação da coleta de dados, no primeiro momento solicitou-se a autorização das participantes, a partir de cartas de concordância para serem entrevistadas. Ambas responderam positivamente, concordando com a participação nas entrevistas<sup>2</sup>.

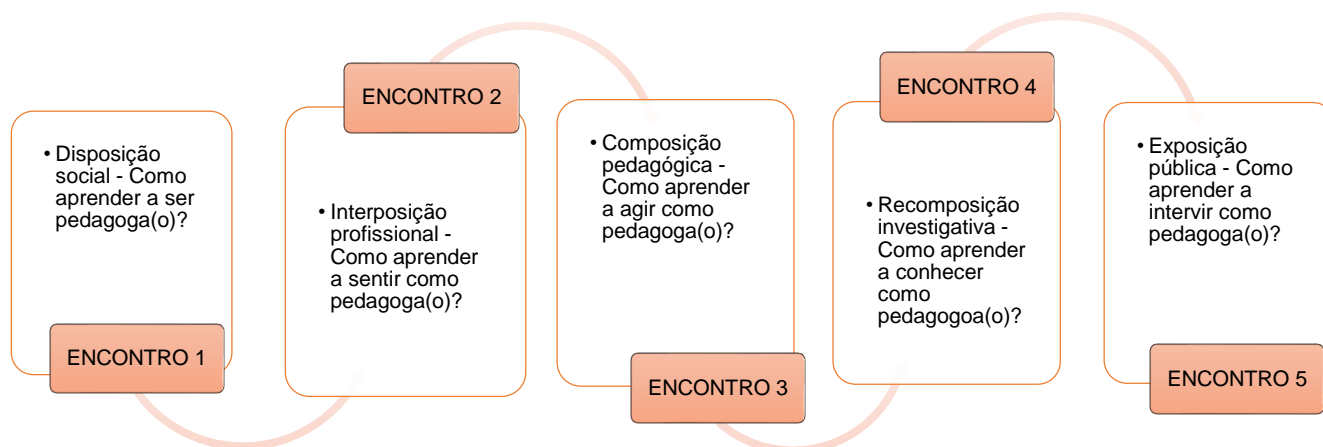
A entrevista como instrumento de coleta de dados buscou a objetividade, a captação de informações reais, sem influências de fatores externos e/ou da própria pesquisadora para alteração daquilo que foi relatado.

As coletas de dados foram realizadas nos meses de junho e julho de 2019, organizadas em cinco encontros com cada participante com duração de 30 a 40 minutos. Em cada encontro, as participantes relataram um dos aspectos da sua HV, os quais foram organizados nos 5 P propostos por Nóvoa (2007), descritos na Figura 5, relacionados à prática docente atual como temática-base para as entrevistas:

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética CAAE 09510019.7.0000.5573. Número do Parecer: 3.238.985.

Figura 5: Temáticas das entrevistas.



Fonte: Rossetin e Wunsch (2020) com base em Nóvoa (2007).

As entrevistas foram gravadas em áudio (guião das entrevistas no apêndice I deste trabalho), com o consentimento das entrevistadas, e depois foram transcritas *ipsis litteris* para análise, apreendendo narrativas na forma de material para conhecimento e análise de um determinado processo social do presente, favorecendo não apenas os estudos de identidade, mas também de toda a memória de uma cultura das entrevistadas.

Segundo Silva (2007) e Spindola e Santos (2003), a entrevista é a ferramenta recomendada para este método de HV. Contudo, ao utilizar este instrumento de pesquisa, é necessária a construção de um roteiro. Isto permite que se busque diferentes propostas para construir este roteiro.

Concorda-se com esses autores e segue-se a linha de seus pensamentos quando dão ênfase à importância da entrevista, atribuindo-lhe um valor superior a um simples diálogo, crendo que se trata de uma conversa com objetivos definidos, a qual leva o investigado a falar sobre aspectos específicos, criando dados passíveis de serem tratados na análise de conteúdo.

## 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: NECESSIDADES FORMATIVAS DA(O) PEDAGOGA(O)

Sabe-se que histórias de vida são ricos materiais para pesquisa, pois transformam o sujeito em ator de sua própria trajetória, dando vida a tudo o que experienciou. Josso (2010) afirma que é muito importante o trabalho com as histórias de vida, olhando para todo o caminho percorrido. Assim, considerou-se a temporalidade de vida e a formação das entrevistadas para melhor compreender as aquisições do passado, a perspectiva do presente e do futuro.

A partir da coleta de dados efetivada, o próximo passo foi organizá-los em conteúdo para análise. De forma qualitativa, emergiram as seguintes categorias, seguidas de seus indicadores, encontrados nas falas das professoras-participantes por meio de suas narrativas:

Tabela 5: Categorias e indicadores.

Categorias	Indicadores
Necessidades Formativas da(o) Pedagoga(o)	Necessidades cotidianas
	Necessidades pessoais
	Necessidades sociais
Práticas Pedagógicas (e Formativas) Inovadoras	No ambiente de trabalho
	No ambiente pessoal
O Fazer da(o) Pedagoga(o)	Com (novas) tendências
	Na transversalidade

Fonte: Rossetin e Wunsch (2020).

O desenvolvimento profissional dos professores, a partir da dimensão da história de vida, possibilita conhecer a pessoa do professor enquanto sujeito social, histórico e cultural, que no processo formativo foi influenciado pelas relações determinadas nos grupos aos quais pertenceu, em diferentes espaços e tempos.

Primeiramente, elencaram-se indicadores para as narrativas, de modo a buscar respostas para o objetivo desta dissertação, os quais foram antecipadamente validados por profissionais da área.

A composição dos indicadores norteadores seguiu um esquema, o que facilitou a tessitura das narrativas no momento das transcrições:

- Disposição social - Como aprender a ser pedagoga(o)?
- Interposição profissional - Como aprender a sentir como pedagoga(o)?
- Composição pedagógica - Como aprender a agir como pedagoga(o)?
- Recomposição investigativa - Como aprender a conhecer como pedagoga(o)?
- Exposição pública - Como aprender a intervir como pedagoga(o)?

Após as narrativas conclusas, iniciaram-se as escutas atentas e paralelas às transcrições e categorização. Foram criadas tabelas com categorias e indicadores. As narrativas compuseram a tabela com elementos significativos das trajetórias, pontos marcantes identificados e evidenciados pela autora. Josso (2010) afirma que:

Entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, de si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si (p. 148).

Durantes as narrações, as histórias de formação se entrelaçaram inúmeras vezes com as experiências pessoais, revelando contextos marcantes e significativos das vidas de Ruiz e Kolody.

### **5.1 Necessidades Formativas do Pedagoga(o)**

Ao abordar a prerrogativa de compreender quais são as necessidades formativas docentes, no sentido de identificar as dificuldades atuais e planejar ações futuras, é imprescindível pensar na formação e atuação da(o) pedagoga(o), pois é *“o responsável social pela formação dos alunos e dos professores que estão sob sua responsabilidade, tanto como professor como gestor”* (Kolody).

### 5.1.1 Necessidades cotidianas

Na tentativa de compreender a importância do papel da formação atrelado à prática diária dos profissionais da educação como um processo dinâmico, fez-se necessário buscar narrativas para além dos muros escolares, legitimando que os saberes não são formados e consolidados de maneira estanque, mas são construídos ao longo de toda a vida, em diferentes espaços, como *“necessidade de fazer pesquisa e comecei a fazer e escrever né faz anos que escrevo exatamente para atender a demanda do que eu via que os professores precisavam e por isso eu fui para essa linha também né e até hoje minha linha de pesquisa é a formação pedagógica do professor universitário, mas essa formação ela não é restritiva”* (Kolody).

Afinal, *“a prática dialoga com a formação são as práticas que estão colocadas na escola que vão apontar a possibilidade da gente refletir sobre o processo formativo. As teorias vão nascer destas práticas, vão constituir a possibilidade de estarmos refletindo sobre o que orienta a prática e em função disso pensar as possibilidades da formação”* (Ruiz).

Vê-se, assim, que a prática não é a única guia de ação, *“é justamente a possibilidade de você compreender e teorizar que transforma o pensamento do que você pode retomar a prática novamente, é um ciclo. Você não começa pela teoria você começa pela prática, é a prática que vai apontando as possibilidades aí você teoriza e volta para a prática remodelada, mas como ela já remodelou você precisa começar de novo, porque a prática esta te apontando outras tendências, outras possibilidades, a prática constitui a teoria e vice versa, é uma engrenagem, a prática é ponto de partida”* (Ruiz).

A partir desses apontamentos, foi possível constatar a necessidade iminente de que as formações abordem temáticas a partir da ótica dos profissionais atuantes. Deve-se, então, buscar garantir e suprir as necessidades diárias, compreendendo que a *“prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos”* (MARTINS, 2009, p. 168).

Neste sentido, relatos como *“desde minha primeira regência tentei buscar articular a teoria e a prática”* (Ruiz) e *“sempre busco as boas práticas para fortalecer e renovar a minha”* (Kolody) corroboram para que realmente se

fundamentem em ação as formações continuadas, no lócus da escola, partindo dos problemas daquela comunidade escolar, suprimindo as necessidades daqueles professores que estão com problemas a *“resolver e que nem sempre tem espaço para dialogar, para trocar uma ideia com um colega, para escutar uma opinião, então essa é a formação continuada que Nóvoa, Garcia, Perrenould propõem, que é a formação continuada dentro da escola”* (Kolody), pois *“precisa de formações que tenham conexões, que tenham ligação, que tenha sentido para aqueles professores que estão fazendo”* (Kolody).

Ao analisar essas narrações, constata-se a necessidade de destacar que as ações formativas precisam contribuir com ações e reflexões, possibilitando aos pedagoga (o)smudanças em suas concepções, garantindo um trabalho pedagógico de qualidade. A afirmação de diálogos reflexivos sobre a prática de formação e atuação pode resultar em uma produção de conhecimentos mais úteis e necessários à melhoria da prática pedagógica. *“Existe a necessidade intrínseca de reflexão diária, das discussões, no sentido de rever por exemplo a questão da reprovação por castigo, e que o erro precisa de punição, esse é um conceito difícil de desmontar pois é uma crença enraizada, Carlos Marcelo fala sobre essa questão de crença, as crenças são as questões mais densas do processo de formação para serem desconstruídas, é fácil construir conhecimento mas desconstruir crenças é muito difícil”* (Ruiz).

Dessa forma, fica evidente que o profissional precisa desenvolver a criticidade constante de seus conhecimentos, ampliando, criando e recriando a partir de formações continuadas, desconstruindo e construindo novos conhecimentos, uma vez que está inserido em um processo de constantes modificações.

Associar as práticas atuais com as práticas vivenciadas durante o processo de formação é significativo, afinal aprende-se por vivências, trocas e compartilhamentos. A dedicação e o entusiasmo são grandes diferenciais para práticas exitosas, por exemplo: *“acabei alfabetizando anos depois pela experiência que eu adquiri entre pares, vi ela alfabetizando e aprendi com ela a alfabetizar, que é uma coisa maravilhosa, ver as crianças começarem a escrever é realmente uma paixão”* (Kolody) ou *“os alunos nos ensinam, as vezes a gente*

*tem uma dificuldade e os próprios alunos já se prontificam a nos ajudar, a formatar, arrumar, então você já tem uma parceria estabelecida entre aluno e professor” (Kolody).*

Ao considerar que a formação não é neutra, a construção dos saberes se faz a partir de trajetórias e tendências, num processo contínuo, desde a educação familiar e cultural até a trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece o ciclo profissional. Nesta perspectiva, Ruiz afirma: *“não consigo elencar apenas uma professora inspiradora, foram muitas inspirações desde minha alfabetização até o doutorado e todas contribuíram para formação a profissional, desde as leituras, aulas, experiências tudo são inspirações, todos os dias me inspiro”.*

E, nesse sentido, ambas participantes ressaltam que sempre tiveram inspirações ao longo de suas carreiras, porém algumas foram mais marcantes como *“tive sempre, eu tive uma professora de Didática na Escola Normal a Rita, que me inspirou muito, porque ela era muito vibrante, ela era muito envolvida, ela gostava muito da escola e ela dizia muito isso, o que me impactou muito forte, por que ela dizia assim “Quem não gosta de sorriso, gargalhada e barulho de criança não pode ir para a escola” (Kolody) e “lembro que na escola eu tinha uma professora que contava histórias no final das aulas, encenando usando apenas o próprio corpo e vozes diferentes, era incrível” (Ruiz).*

Afinal, diferentes contextos contribuem para a formação profissional e o protagonismo remete ao prazer do encantamento. O(A) pedagoga(o) precisa recorrer a mecanismos, trazendo situações que encantem seus professores. Nesse sentido, as participantes relataram momentos de suas trajetórias que vêm ao encontro dessa afirmação:

*“Preparar docência para escola e depois na própria universidade, sempre eu fiz isso com gosto e até hoje eu gosto de preparar aula, as pessoas, eu tenho orientanda que eu dou aula nas quartas-feiras a tarde, e tenho orientanda que chega cedo para a orientação pois vem de fora, vem de Londrina, e ai eu disse para ela assim “Me deixe eu ver qual é minha aula de hoje, todo o material, eu preciso isso para a minha organização pessoal, eu tenho que ver o que está programado, o que eu pego de material”, essa organização didática que eu tanto*



*prego com os professores, também é uma, vamos dizer assim é um ritual meu, por que enquanto eu não vejo tudo direitinho o que eu vou trabalhar eu não fico sossegada, mas até meus orientandos e colegas de trabalho, me falam que eu dou aula tantos anos, e eu sempre respondo que eu dou aula tantos anos, mas eu tenho um compromisso com a programação com os alunos” (Kolody).*

*“Porque pra mim o planejamento é dinâmico então você não precisa readequá-lo, você vai no processo organizado e reordenando, você tem um roteiro, claro que o conhecimento vai readaptando. Planejamento é uma dinâmica permanente processual, ele é vivo, aula é feita e não é dada, ela é feita junto com os alunos, você planeja um roteiro que vai sendo construído e constituído junto com os estudantes” (Ruiz).*

As narrativas das professoras demonstram a preocupação com planejar, preparar e, principalmente, buscar estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de forma a possibilitar novas abordagens. Com essa constatação, pode-se compreender que o profissional deve estar em constante formação, na busca por novos conhecimentos, além de ser capaz de refletir diariamente sobre sua prática. Essa dinâmica permite que ele indique práticas pedagógicas que permitam a superação das dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva de constante formação, um dos espaços de construção significativa de práticas coerentes acontece no momento de estágios, quando acontece a introdução da formação, que no decorrer precisa ser melhorada. Nesse momento de solidificação de conhecimento, é oferecida ao profissional em formação a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional, a fim de desenvolver habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho profissional, como relata Ruiz: *“no curso normal fiz estágio em uma escola do campo, para aplicar provas, mas antes disso eu em férias fiz uma vivência em escola do campo, pois minha tia era professora desta escola e nós íamos ajudá-la a tomar a lição das crianças, surgindo o empoderamento pedagógico”.*

Essas práticas de vivências são imprescindíveis, pois visam superar os obstáculos e permitir a aquisição de competências e habilidades para lidar com situações diversas que possam surgir no decorrer da carreira. Essas vivências,

contextualizadas com leituras, são situações que promovem e possibilitam mudanças significativas, trazendo satisfação ao profissional.

### 5.1.2 Necessidades Pessoais

É fato que a composição do repertório profissional é constituída no decorrer das vivências profissionais e pessoais, permitindo ações reflexivas coerentes sobre as práticas pedagógicas, reestruturando-as sempre que necessário. Contudo, as necessidades surgem de relações complexas, na dinâmica entre esses fatores, e o cognitivo não pode ser separado do afetivo.

Portanto, as escolhas são imprescindíveis para que se obtenha resultados positivos, como estes depoimentos das participantes: *“eu fiz Pedagogia por que eu queria mesmo trabalhar como docente em sala de aula”* (Kolody) ou *“quando finalizei o curso de contabilidade que tirei em primeiro lugar e do magistério, foi neste período que descobri o conhecimento e eu achava extraordinário, meu maior sonho era ir para uma biblioteca e ficar lá por semanas pois o conhecimento era extraordinário. Quando vim do interior pra prestar vestibular, escolhi o curso pelo catalogo pensando em qual eu passaria e assim fui fazer Pedagogia na UFPR, sem ao menos saber o que era aquele curso, mas no decorrer fui vivenciando que o curso de Pedagogia era uma ampliação do curso Normalista que havia feito, mas nunca foi igual sempre superou, era um curso de Pedagogia Clássico”* (Ruiz).

Certamente, a boa desenvoltura profissional advém de escolhas e do contexto social e histórico em que o sujeito está inserido, e a consolidação se dá ao longo da carreira, por ações formativas.

Ainda neste viés da formação, é necessário destacar a importância das discussões em sala com os estudantes sobre situações verídicas que ocorrem nas práticas pedagógicas nas escolas e dentro de salas de aula, oportunizando aos aprendizes um pensar e repensar baseado nas necessidades. Um exemplo de que isto é possível e viável vem na narrativa da professora Ruiz: *“no curso de Pedagogia eu tive uma professora que trabalhava com a disciplina de Metodologia de Ensino no laboratório, a partir de uma metodologia clássica baseada no sentido que você tinha que conhecer as necessidades da criança e*

*a partir destas necessidades que você ia trabalhar as respostas possíveis, os métodos possíveis, uma metodologia fundamentada mesmo, a gente tinha teoria na metodologia, sempre a partir de experiências”.*

Ora, é importante proporcionar espaços para a formação, promovendo discussões teóricas sob práticas reais, promovendo um maior entendimento e, por consequência, o desenvolvimento profissional, pois aprende-se a “*ser professor no curso de Pedagogia, mas aprende-se também quando começa a atuar, mas o que não podemos esquecer que as pessoas trazem uma história de vida na docência, por que você aprende a ser professor quando você é aluno, pois enquanto você é aluno vai aprendendo a ser professor”* (Kolody).

Vale ressaltar, sob esta ótica, que as experiências podem variar com as situações enfrentadas ao longo do percurso formativo.

Outro importante fator no processo da desenvoltura profissional diz respeito à valorização pessoal e profissional, constituída em meio aos fatores sociais, culturais, experienciais e morais desde o início da carreira. Esses fatores podem influenciar na execução de práticas pedagógicas satisfatórias ou não satisfatórias. Ruiz narra sua experiência positiva desde suas primeiras docências, ainda como estagiária: “*eu achava o máximo fazer esses estágios. Lembro que na minha regência tínhamos que escolher uma unidade temática e a partir desta temática tínhamos que desenvolver atividades para todas as disciplinas e eu escolhi a AMAZONIA, pois era um conteúdo que eles tinham que estudar e abrangia todos os componentes curriculares e no final da regência tirei uma foto com toda a turma e tenho até hoje esta foto”.*

Esse é um grande exemplo de trabalho consistente, no qual sentir-se protagonista do processo fez toda a diferença na vida profissional.

Kolody, na mesma linha, corrobora com um exemplo desta valorização, pautado em experiências observadas por ela durante o acompanhamento de atividades com suas alunas em instituições públicas: “*tem professores na rede que fazem trabalho que encantam a gente, pela qualidade do trabalho que é desenvolvido. É eu tive por muitos anos acompanhando e fui professora de Prática de Ensino e por isso andei nas escolas por muitos anos e vi escolas com professores que não tinham uma docência tão significativa, mas vi muitos*

*professores fazendo trabalhos muito legais, muito qualificados, professores que tem interesse”.*

Observa-se, portanto, que a experiência positiva alavanca o trabalho do profissional durante toda a sua carreira. Kolody ainda acrescenta um episódio: *“eu pedi ao Reitor da Universidade na época, que ele me deixasse ser só professora na pós-graduação, porque era isso que eu achava que era o terreno fértil para fazer a formação dos professores, eu gosto de gestão, foi sem dúvida uma excelente experiência, com maturidade profissional muito forte na gestão, só que eu gosto da sala de aula, eu gosto dos alunos, eu gosto de contribuir para a formação dos professores, então eu disse a ele que eu gostaria muito de fazer isso, é como objetivo de vida mesmo. Mas porque eu gostava mesmo de ser docente”.*

Com base na narrativa, percebe-se que existe uma concepção positiva em relação à formação de professores, que abrange além do âmbito profissional, uma dimensão pessoal. Nota-se que ganham significância as experiências positivas que a participante teve no decorrer de sua vida profissional. Ela, então, assume o compromisso com o “ato de ensinar”, exercendo uma prática a serviço da sociedade, na construção de conhecimentos a partir de trocas de experiências e saberes, de maneira reflexiva.

Kolody e Ruiz destacaram neste sentido: *“minha formação é viva. Quem atua na formação de professores não pode parar de estudar”* (Kolody) e *“eu não só ensino como também aprendo com meus alunos e isso também me cativa dia a dia”* (Ruiz).

Ruiz instiga para a reflexão: *“a ideia é construída, qual é o planejamento que você tinha fechado e que hoje não tem mais”? É preciso, para além da formação teórica, uma formação de vivências, “muitos professores da universidade vão trabalhar na formação continuada, eles nunca pisaram numa escola de educação básica como professor, eles nunca foram professores daquelas séries dos professores que ele está formando, então a gente avança na teoria, mas é difícil exemplificar uma coisa que você não teve na formação”* (Kolody).

Vê-se, assim, que as teorias precisam ser ressignificadas constantemente, pois quando os profissionais estão inseridos nas práticas pedagógicas, deparam-se com situações imprevisíveis e precisam tomar decisões imediatas. Desta maneira, o contato preliminar com teorias reais dá ao profissional um conforto para que possa decidir. Isso vem ao encontro da colocação da professora, que relata ser difícil, nos momentos de formação, exemplificar algo que nunca vivenciado. Nesse sentido, é extremamente necessário o diálogo permanente entre teoria e prática, como uma engrenagem, na qual uma depende exclusivamente da outra, para dar sentido às novas aquisições de conhecimento.

Esse debate lembra as colaborações de Schön, quando se remete às formações docentes, ressaltando a importância de, ao longo delas, preparar para uma “prática reflexiva” interligada a um “ensino reflexivo”, na tentativa de que os profissionais percebam a necessidade de refletir sobre a sua própria prática, analisando as suas ações e decisões.

### **5.1.3 Necessidades Sociais**

Percebeu-se, durante a coleta dos dados, que a demanda por formação é concebida como um processo contínuo e ocorre dentro de um contexto social e histórico que compõe a identidade profissional. Por vezes, constata-se que as formações estão estritamente ligadas à tentativa de transformação social, como narra Kolody: *“formar professores para essa transformação da sociedade, de uma escola que permitisse que as pessoas ascendessem outras classes sociais, que elas se libertassem da pobreza, da fome, da miséria e que a gente sabe que para pobre o único caminho é pela educação, não tem outro caminho. E foi esse o meu caminho também, meus pais eram muito simples e eu passei a estudar e só assim eu consegui a carreira que eu consegui, porque eu não teria outra maneira de ascender socialmente que não fosse pelo caminho da educação. Então acredito muito, nessa focalização de vida e eu mudei minha vida por ter sido professora, e eu gosto muito desta área”*.

É perceptível, na narração da professora, a forte relação entre a sociedade e a educação na busca da transformação, permitindo ao sujeito uma

mudança de seus paradigmas, deixando de ser expectador para ser agente de transformação e isso só é possível quando se acredita neste propósito. A participante ainda acrescenta: *“fiz a opção para trabalhar na formação de professores porque a formação de professores é uma sementeira de uma qualificação da atuação docente na escola, é então acho que ali que a gente faz diferença na formação dos professores”* (Kolody).

Na afirmação da professora, destaca-se uma linguagem ideal sobre sua escolha profissional, permitindo a compreensão da importância e do peso dessa escolha de ser e atuar como formadora, afinal é trabalhar com a formação humana. Ela complementa: *“acredito que a formação inicial é basilar para o resto da vida deste aluno”* (Kolody).

Nesta perspectiva, subentende-se que a formação inicial é extremamente importante e necessária para toda a vida profissional e, se as experiências forem positivas, pode promover uma constante busca em prol de novas formações, num processo permanente e de *“formação diferenciada que demanda estudo, que demanda dedicação, que demanda recurso”* (Kolody).

É necessário, porém, reafirmar a importância daquela formação que é constituída na superação de um modelo de “receituário pedagógico”. É preciso proporcionar um melhor entendimento da teoria vinculada à prática, dando suporte ao profissional, levando-o a repensar suas práticas, permitindo a movimentação para novos caminhos, utilizando novas tendências como *“prática social larga que atinge diferentes comunidades e diferentes locais ela é um movimento, é difícil de se ter a ideia que se transforme em paradigma, são tendências e concepções. Paradigma da complexidade teria que ser dominante, mas paradigma são práticas fechadas e na educação é difícil se ter uma prática fechada por estarmos em movimento em todos os aspectos”* (Ruiz).

A narrativa desta professora confirma a importância da formação constante, que deve ser efetiva, viva e não estanque, possibilitando avanços na dimensão pedagógica e pessoal. No âmbito da pesquisa de novas metodologias, deve-se aprofundar em estudos de caso que permitam reflexões sobre atitudes e valores que permeiam as práticas pedagógicas, pois *“não mudamos de papel*

*de formar, o papel continua o mesmo o problema que teremos que renovar e ressignificar” (Kolody).*

Logo, compreende-se a necessidade do trabalho da(o) pedagoga(o) no âmbito social, dentro e fora da escola, realizando um trabalho colaborativo, coletivo, investigativo com a intenção de dar sentido para as práticas pedagógicas formativas e reflexivas, protagonizando mudanças significativas nos locais de atuação.

As mudanças são marcantes e dependem não apenas de fatores externos, mas também de uma necessidade interna do profissional sentir-se protagonista, de querer ajudar na construção de uma sociedade mais justa e decente. Foi exatamente neste sentido que a professora Ruiz narrou que ajudou na implantação do “Ginásio noturno”, hoje chamado de Ensino Fundamental II, pois havia uma ampla evasão dos estudantes adolescentes. Vendo o problema, a pedagoga atuando naquele momento com diretora oportunizou uma educação noturna, para atender à demanda.

As mudanças precisam acontecer em tempo integral, afinal as práticas precisam estar em constante movimento, dando vida à educação *“em relação ao papel da escola, tanto que tínhamos uma escola que reprovava e hoje temos uma escola que busca superar esse conceito de reprovação, embora ainda enfrente várias resistências sociais. Ainda é notável que alguns profissionais não entenderam essa questão da não reprovação, pois é comum infelizmente encontrar pessoas falando que o estudante não aprendeu e tiveram que passar porque são obrigadas, porém se não aprendeu a culpa é sim do professor pois se não aprendeu faltou maneiras diferenciadas de ensinar”* (Ruiz).

Os dados obtidos pela narrativa da professora Ruiz projetam a ideia de que as mudanças nas práticas educativas são extremamente positivas e de que existe essa necessidade constante de mutabilidade. Nesse sentido, faz-se necessária a participação efetiva dos profissionais nas formações, proporcionando novos questionamentos, inquietações e (re)começos.

## 5.2 Práticas Pedagógicas (e Formativas) Inovadoras

Para o campo das práticas pedagógicas formativas inovadoras, tem-se a intenção de abordar questões do contexto educativo no sentido de identificar práticas e metodologias diferenciadas e inovadoras voltadas para a resolução de problemas corriqueiros. Entende-se que o papel da(o) pedagoga(o) é fundamental neste processo de mudanças de conceitos e paradigmas, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas para melhorar o processo de ensino.

### 5.2.1 No ambiente de trabalho

As professoras entrevistadas consideram a inovação, de maneira geral, como a capacidade de buscar respostas criativas para problemas antigos, a partir da colaboração e interação com o outro. “*A inovação é a mudança metodológica da prática pedagógica*” (Kolody), buscando significação para as ações. Nesse sentido, entende-se que as inovações surgem a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, com a pretensão de melhorar os contextos de aprendizagem, pois “*não existe outra concepção pra educação superior e pra educação básica, a concepção de educação inovadora é a mesma para as duas áreas que são abordadas e a aplicação para a área de ensino superior e para área de educação básica também é a mesma*”.

Em relação ao entendimento da educação inovadora, Kolody coloca que a concepção pensada para o ensino superior é a mesma da educação básica. Seguindo seu ponto de vista, o que muda na concepção é a capacidade investigativa, a revisão dos métodos e tendências, as estratégias educacionais, a solução de problemas, o teor das práticas educativas. E nesta linha, acredita-se que é necessário um diálogo aberto entre as instituições de todos os níveis e modalidades de ensino, na perspectiva de repensá-lo e proporcionar a aprendizagem inovadora. Essas ações de formação possibilitam fortalecer as bases de interação.

Em relação ao diálogo entre as instituições, faz-se necessário repensar as formações; uma vez que exista esta inter-relação, a articulação entre a teoria e prática fica acessível. As formações permanentes são extremamente necessárias, sejam on-line ou presenciais, tornando colaborativo o ambiente



de aprendizagem “*com a finalidade de discutir essa concepção nova na educação. A experiência, as pessoas que se manifestaram no curso acharam que fez bastante diferença, pois usamos imagens, usamos vídeos, usamos aulas gravadas, usamos texto propriamente dito, o grupo de estudo fez textos didáticos para explicar cada saber proposto de Edgar Moran, então a gente trabalhou muito para criar recursos para que o professor entendesse a proposta dos sete saberes*” (Kolody).

Essas narrativas vêm para afirmar a demanda eminente por formações continuadas, as quais podem ser garantidas pelo uso efetivo dos recursos tecnológicos existentes, ofertando-se aos profissionais uma formação pautada nas necessidades reais e em conformidade com a disponibilidade para efetivar os momentos de formação.

Portanto, o uso das tecnologias é um aliado para as formações, conforme Kolody enfatiza: “*Formação para o uso da tecnologia com responsabilidade com qualidade e com concepção diferenciada, para trabalhar com tecnologia o professor precisa ter uma concepção inovadora, que saiba porque está fazendo, para que está fazendo, como está fazendo e com qual finalidade*”.

As formações precisam refletir nas práticas pedagógicas e, para que isso venha concretizar-se, é crucial que os profissionais aprendam a utilizar as concepções inovadoras com a intenção de propor um aprendizado significativo, em vez de utilizar as tecnologias como puro entretenimento. As práticas pedagógicas precisam estar em sintonia com as tecnologias e os profissionais precisam sentir-se seguros para utilizá-las, e isso só é possível quando o investimento nos momentos formativos é presente. Os profissionais precisam investir (tempo e dinheiro), no intuito de criar suas veredas formativas.

Nesse sentido, a pesquisa é uma importante aliada dos profissionais, sendo “*geradora, a propulsora daquela provocação, então vou repetir, uma metodologia hoje nova! precisa ser composta de problema, a maior competência em um professor é saber criar uma problematização que instigue esses alunos*” (Kolody).

No que diz respeito às pesquisas, a professora afirma que a aprendizagem significativa acontece a partir de práticas pedagógicas norteadas por

problematizações que instiguem as próximas pesquisas, como se fosse um ciclo, uma engrenagem, na qual um elo depende do outro para dar continuidade ao processo.

Vive-se um momento de muitas mudanças em todos os aspectos: sociais, econômicos, políticos, éticos, estéticos. Um momento de vislumbre das tecnologias e das possibilidades de realizar trocas, momento de provisoriedade, no qual percebem-se rápidas transições de notícias, imagens, informações, com uso dos meios tecnológicos, que aceleram a distribuição, o compartilhamento e a divulgação entre pares e com o mundo.

Faz-se necessário questionar e refletir sobre estas informações postadas na rede, pois sabe-se que nem toda informação disponível na rede tem procedência confiável. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o profissional precisa além de realizar formações, confrontar as informações pesquisadas, para refutar ou dar veracidade a elas.

Pode-se observar, considerando o depoimento coletado, que a presença das novas linguagens amplia as práticas, permitindo a construção de aprendizagens significativas. A professora também coloca o direito da escola para todos, baseada na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio norteador.

### **5.2.2 No ambiente pessoal**

Espera-se que cada profissional assuma suas veredas formativas a partir de reflexões sobre sua prática. Isso implica na ideia de gerenciamento, de pesquisa, dando ao profissional a possibilidade de refletir criticamente sobre sua atuação, analisando as ações e, respectivamente, os resultados. Essa é uma percepção que pode ser encontrada nas ideias apresentadas pelas entrevistadas: *“a irem contextualizar, a entender o significado, a irem buscar informação, trazer informação, elaborar essa informação para introduzir o conhecimento, então a pesquisa é essencial e eixo norteador desde a*

*escolarização da educação básica até o pós-doutorado, ele é o cerne, ele é o eixo articulador da produção do conhecimento” (Kolody).*

Esta fala é complementada pelo depoimento de Ruiz, quando afirma como a tecnologia e a pesquisa influenciam *“o que está dentro do sistema, interferindo nas práticas educativas. São práticas verbalizadas, permeadas de crenças e teorias que estão interferindo na formação dos professores, mas a gente ainda está pesquisando a extensão disso” (Ruiz).*

Com base nas respostas das entrevistadas, analisa-se que pesquisa é uma ação investigativa, ou seja, que leva a desenvolver diferentes metas a fim de fornecer respostas coerentes para problemas propostos. A pesquisa pode ser vista como eixo norteador, na perspectiva de que o(a) pedagoga(o) precisa viver uma constante busca de aprimoramento profissional, procurando melhorar a prática, reforçando a ideia da coletividade e trabalho colaborativo entre os envolvidos nesse contexto de formação.

Todos necessitam refletir sobre como podem melhorar, avançar em suas pesquisas, pautando-as em uma prática inovadora, pela *“necessidade da prática, de ver na prática a insuficiência de alguns professores porque como sempre trabalhei com didática então isso que eu sentia que faltava subsídios para alguns professores que eram excelentes professores no conteúdo mas com dificuldade de explicar para os alunos, transpor o conteúdo” (Kolody).*

A narrativa da professora é carregada de significados, quando coloca que alguns profissionais têm excelente rol teórico, mas não conseguem transpor com exemplos práticos essas teorias para outras pessoas. Nessa relação entre teoria e prática, podem se manifestar os problemas presentes na sociedade em que vivemos, a qual privilegia a divisão trabalho intelectual do trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática.

Essa colocação aproxima-se da ideia de profissionais atônitos, envolvidos por práticas burocráticas e sem nenhuma pedagogia efetiva. Mas o que, de fato, deve acontecer é os profissionais aproximarem-se cada vez mais dos seus pares e dos alunos (independentemente do nível ou modalidade de ensino), com o objetivo de ajudar, despertar o interesse, utilizando-se de ferramentas complementares às práticas, no intuito de formar cidadãos reflexivos e éticos.

Para tanto, enfatiza-se a necessidade da prática como bem-estar pessoal, do professor querer estar ali e ampliar suas ações nesse ambiente, pois vive-se numa constante de novas tendências, de novas ferramentas tecnológicas, que avançam nos contextos atuais, a exemplo da “*área de informática foi um grande avanço para orientar e conversar com professores do Brasil inteiro*” (Kolody) e “*na época tive aulas no Curso de Pedagogia sobre televisão educativa*” (Ruiz) “*o que foi bom para mim e para quem estava fazendo o curso*”.

Percebe-se, assim, o avanço significativo das tendências pedagógicas atuais. As redes pessoais estão sendo utilizadas para romper barreiras na busca de trabalhos colaborativos. A integração entre comunicação e informação favorece a concepção das práticas educativas e o desenvolvimento do professor enquanto indivíduo, além da aproximação entre os sujeitos envolvidos.

Esses emaranhados de possibilidades permitem que a formação desse professor seja contextualizada, integral, na perspectiva de orientar criticamente os sujeitos envolvidos, os quais devem buscar conhecimentos que os façam crescer profissionalmente e não embrutecer diante da realidade vivenciada, partindo da premissa de que o conhecimento é o grande capital da humanidade.

### **5.3 O Fazer da(o) Pedagoga(o)**

No campo da educação, é corriqueiro encontrar colegas de profissão que se queixam das dificuldades para dominar as modernas práticas pedagógicas. Para que o profissional encontre caminhos adequados, que facilitem o transferir do discurso pedagógico da teoria para a prática, é necessário observar e adotar atitudes que levem à construção do conhecimento de maneira colaborativa, a fim de auxiliar na resolução dos problemas atuais.

#### **5.3.1 Com (novas) tendências**

Ao tratar sobre práticas pedagógicas, consideram-se importantes as interações e convivências para a construção de aprendizagens significativas, “*a partir de projetos integrados, problematizados, contextualizados, que o aluno*

*fosse em busca das informações que elaborassem, produzissem conhecimento, e assim teríamos uma aprendizagem efetiva e significativa” (Kolody).*

Diante do exposto, entende-se que os profissionais devem oportunizar a aprendizagem colaborativa a partir de ações pedagógicas que estimulem as buscas, as investigações, as pesquisas para soluções de problemas comuns, efetivando a aprendizagem significativa. Isso pode acontecer partindo de reflexões como: *“com que função você está fazendo, pra que está fazendo? Que subsídio teórico ele vai trazer, o da própria investigação da prática para produzir esse conhecimento. Então passa realmente a ser um eixo norteador forte, na inovação e na organização do trabalho docente, docente este que queira fazer a diferença para o mundo” (Kolody).*

Percebe-se, assim, que todo profissional da educação deveria atuar como um ser reflexivo, debruçando-se sobre sua própria prática e modificando-a sempre que necessário, com um olhar investigativo e crítico acerca das práticas pedagógicas. Isso é o ideal para a construção de uma educação de qualidade, pautada em princípios investigativos e reflexivos.

Lembrando que esta é *“uma tendência uma onda forte em relação àquela opção de ensino” (Ruiz)*, tornando o sujeito pleno na sua autoformação. *“Por estarmos numa constante de buscas e aperfeiçoamentos, que os saberes não são permanentes e em virtude disso temos que estar ligados as pesquisas, porque se não mudarmos a forma de pensar, isso é muito preocupante pois as tendências precisam ser alimentadas e experimentadas para dizer se é viável ou não com aquele público. As tendências me acompanham desde o curso Normal, pois desde esta época já trabalhava com unidade de experiências, a ideia de unidade era uma novidade. Trabalhar a educação em um olhar de completude, no sentido de tornar o sujeito pleno, quanto mais educação mais plenitude” (Ruiz).*

Nessa vertente, a ação da(o) pedagoga(o) deve ser para alimentar as experiências, possibilitando a aceitação ou a refutação da implantação de tendências educacionais. Compreende-se, portanto, que o profissional debruçado em pesquisas sobre tais tendências apresenta melhores condições para desenvolver um trabalho aplicado e coeso, que colabora com as práticas

pedagógicas significativas, podendo melhorar a maneira de refletir sobre o próprio trabalho, fomentando a relação entre a teoria e a prática.

Sobre isso, Ruiz lembrou um fato sobre sua formação enquanto pedagoga: *“uma professora sugeriu que pensássemos como faríamos uma pedagogia dentro de um navio, solicitou que fotografássemos crianças na rua e em diferentes espaços com cenas para dez respostas a necessidades básicas, como as crianças comem, como brincam, como estudam...., pedagogia dentro dos filmes, essa professora fazia com que nós alunos refletíssemos muito sobre nossa prática, era uma Pedagogia Clássica”*.

Analisando esta declaração, verifica-se que as estratégias práticas precisam ser aprendidas durante a formação inicial. Quando isso ocorre, o profissional carrega para toda sua vida profissional a constante busca por pesquisas ligadas à sua prática pedagógica, melhorando sua atuação e, conseqüentemente, contribuindo para uma educação de qualidade.

Ainda na questão da aprendizagem durante a formação inicial da(o) pedagoga(o), nota-se a necessidade da aprendizagem significativa durante essa etapa, como uma alternativa para conhecer e mudar as metodologias, com a finalidade de fazer com que o conhecimento deixe de ser mecânico e passe a ser realmente significativo para quem está aprendendo.

Essa aprendizagem, voltada para a pesquisa, deveria ser ofertada para todos em todos os cursos de formação inicial, afinal, essas formações são organizadas para preparar para a vida profissional e social.

No campo legislativo, pensa-se nas mudanças provocadas ao longo dos anos. As professoras entrevistadas lembraram que *“se acontecesse efetivamente o que está escrito na legislação, já tinha sido superado muita coisa, então esse é um grande problema, pois vai acompanhando, uma coisa é o que está escrito e outra coisa é o subsídio que a escola tem para desenvolver, para desenvolver, para colocar em prática aquela lei que está escrita, então tem muita coisa ainda para transpor esta barreira do que é legal, do que está escrito para o que efetivamente se desenvolve desta legislação, porque quando você pega a legislação para ver, ela tem contribuições bastante significativas”* (Kolody).

Já Ruiz afirma que: *“o que mais pega ainda não são as leis propriamente ditas, mas a compreensão que os dirigentes têm das leis, a conjuntura política é ainda o grande problema. Tem momentos que a legislação avança, mas a estrutura fica aquém e vice versa. Temos alguns conflitos que são processos históricos”*.

Ambas concordam que se trata de uma legislação existente, mas muitas vezes não trabalhada, desenvolvida, entendida, e por *“consequência ela acaba também não solidificando, como as bases que agora temos a documentação da UNESCO referente a formação”*, segundo Kolody.

Subentende-se a divergência na compreensão de quem escreve e de quem executa. Um dos maiores complicadores da profissão da(o) pedagoga(o), seguramente. A aplicabilidade não converge com a teoria e muitos pontos ficam obsoletos por falta de compreensão, o que acaba distanciando a realidade da expectativa.

É notória a existência dessas divergências entre o que está determinado legalmente e o que de fato acontece. Isso se dá devido à falta de compreensão na leitura e devido aos anseios e influências políticas momentâneas. Um exemplo disso é relatado: *“a lei 5692 embora tivesse algumas questões era muito complicada voltada para o ensino médio, onde tivemos cursos voltados para a elite e outros cursos voltados para a classe trabalhadora, essa é uma questão do ensino médio que não foi resolvida adequadamente, de 5ª a 8ª série ela foi um avanço pois rompeu com a educação primária, a entrada dos adolescentes no ginásio num sentido de continuidade do ensino”* (Ruiz).

O que se percebe é uma variação de contribuições e interpretações das bases ou tendências, refletindo-se nas práticas educativas. Ao final, o que se encontra é um sistema educacional alheio aos princípios éticos, estéticos e políticos postados nos documentos mandatórios legais.

### **5.3.2 Na transversalidade**

O século XXI é marcado por ser um cenário de novas expectativas perante o papel da(o) pedagoga(o). Intensifica-se o processo de criar e recriar possibilidades de ensinar e aprender dentro de contextos formais e informais,

favorecendo o protagonismo na construção de referenciais teóricos e metodológicos, convertendo-se em práticas educativas aplicáveis.

Diante dessas práticas, as quais podem ser consideradas transversais, pode-se destacar aqui:

*“Ser pedagoga: eu aprendia a ser pedagoga quando fui ser pedagoga na escola, lá aprendi na prática a ser pedagoga, foi minha formação prática, o que era preciso fazer, mas lá tive professores incríveis que contribuíram para meu trabalho, então todo o corpo docente me ensinou a atuar como pedagoga, a partir dos embates, dos estudos de política, da legislação. Toda a composição é válida para te tornar profissional, para se tornar pedagogo é necessário a sensibilidade para ouvir, estudar e aprender com os pares, pois todos tem a contribuir. Sempre propondo atividades, vivências diferenciadas no sentido de organizar a escola de modo diferenciado”* (Ruiz).

Na colocação da professora, vê-se a importância das atividades de caráter educativo que complementam e integram as práticas formativas deste profissional, num aprendizado ao longo da vida convertido em autoformação, com base nas necessidades reais.

E, mesmo com o passar dos anos, a professora Kolody complementa: *“É a mesma porque nós não mudamos de papel, nosso papel é conduzir esses alunos a aprendizagem, nosso papel não mudou, nós temos que readaptar a concepção, organização estratégica em sala de aula, metodologias de sala de aula, mas o papel é o mesmo. Hoje a maior competência que vejo num professor, é saber problematizar, contextualizar e chamar e envolver esse aluno para que ele aprenda aquele conteúdo, aquele conhecimento que está sendo proposto”*.

Nesse cenário, são enfatizadas as novas tendências educacionais, pautadas na aprendizagem contextual, na qual o profissional atua como um catalisador diante das necessidades emergentes locais, com práticas educativas criativas e críticas que possam sanar e extrapolar essas necessidades, com um viés de construção de práticas novas e significativas. Com essas atitudes aplicáveis, o profissional passa a ter um olhar sensível para a sua realidade. Corroborando com esta ideia, a entrevistada complementa: *“Passei a ter um*



*outro olhar, um olhar muito mais ampliado, muito mais crítico, muito mais reflexivo, da realidade que estava em meu entorno”.*

Diante desta colocação, afirma-se a necessidade latente de o profissional vivenciar as práticas educativas dando significado ao trabalho efetivo, buscando estratégias para solucionar problemas reais, ganhando vida e entusiasmo no exercício da profissão.

O profissional constitui-se como pedagogo(o) ao orientar sua prática por meio da ação reflexiva, fundamentada no empirismo mais do que na teoria, ou seja, ele é capaz de tomar decisões rápidas no intuito de subsidiar seu trabalho, o que colabora para a sua formação profissional. Como na exemplificação: *“nas minhas formações de mestrado e doutorado sempre colocaram essa figura ligada à docência, porque a educação é uma prática social ampla, mas a atuação social do pedagogo(o) é mais institucionalizada, veiculada a escola e a escola tem um compromisso da formação do cidadão voltada para o social”* (Ruiz).

Essa transversalidade de temas sociais de/na formação foi tomando forma devido a mudanças no contexto de atuação do profissional, promovendo uma reflexão sobre a formação inicial da(o) pedagogo(o) e as funções atribuídas a esse profissional a fim de compreender o papel dele na sociedade atual.

O contexto escolar sempre foi algo desafiador e as mudanças ocorridas são consideráveis e dinâmicas. A professora trouxe uma fala pautada na questão da seletividade da educação, que era presente em todos os âmbitos e acabava afastando estudantes, porém houve uma expressiva mudança em relação a essa exclusão e, com isso, os estudantes, de maneira geral, foram contemplados novamente no cenário educacional.

Com temas transversais, percebe-se que as mudanças trazem elementos positivos para a construção das novas tendências educacionais, resultando na potencialização das formações para atender a essa demanda. *“Uma outra mudança profunda é a ideia da globalização, pois a nossa ideia era que todo mundo nasce, cresce, vive e morre e esse era um conceito muito forte e fechado, e essa ideia da globalização é nova o que nos dá um novo desafio de lidar com diferentes linguagens, com diferentes línguas, ideia da comunicação ampliada de diferentes formas inclusive com as tecnologias, essa é uma mudança*

*profunda na organização do espaço escolar e das atividades de escolarização”* (Ruiz). Além da mudança de interesse social, *“antes tínhamos escolas só para elite e agora a ideia da escola para todos, pois a ideia é ampliar e colocar as escolas em todos os lugares que têm crianças”* (Kolody).

No auge dessa transformação de cenário, a escola torna-se participante direta na construção de cidadania e de uma sociedade igualitária, além de ser elemento ativo no processo de modificações; *“Como aluna vivi a pedagogia Tradicional, enquanto professora vivenciei a pedagogia da Escola Nova que foi se transformando numa perspectiva mais crítica atualmente é uma Pedagogia Ativa. Não existe a mudança sozinha, existe um coletivo”*, disse Ruiz.

Vive-se a era das mudanças históricas, a era da informação, na qual o conhecimento se constrói e se relaciona de maneira acelerada com uma multiplicidade de possibilidades. À luz desses fatos, compreende-se a narrativa da professora quando coloca que as mudanças não ocorrem sozinhas e sim no coletivo, ou seja, é um processo que exige a potencialização do conhecimento para integrar as demandas mundiais. Uma estrutura pautada nas trocas, nas experiências, nas interações, possibilita a construção de novas tendências.

Para finalizar, é preciso repensar a transversalidade, que, muitas vezes, não se articula com a prática vivenciada, *“a possibilidade do contato de ouvir as pessoas é muito rico, não só as pessoas que escrevem e que tem o conhecimento sistematizado, mas as pessoas que têm o conhecimento cotidiano, com histórias de vida, exemplos, histórias, a maneira como encaminham as suas práticas que tem conhecimento profundo e isso reverbera um conhecimento ainda maior pois são com as trocas que aprendemos e ensinamos”* (Ruiz).

O(A) pedagoga(o) traz à tona a perspectiva do resgate dialógico, dando voz aos responsáveis por práticas educativas que elucidam os conhecimentos sistematizados, valorizando o profissional que escreve sua história no dia a dia do seu trabalho efetivo e significativo, o que reverbera em bons frutos que a sociedade vai colher no decorrer dos anos.

## 6. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA – PRODUTO - F@laPedagógic@

Um dos nossos maiores desafios no desenvolvimento de soluções para a área educacional é garantir que a visão das partes interessadas, as necessidades organizacionais e as especificidades do público sejam atendidos para oferecer a melhor experiência possível.

Após a pesquisa realizada, percebeu-se que a prática cotidiana dos pedagoga (o)s é ativa e constantemente formativa. Quem atua na formação de professores não pode parar, ensinar e aprender e isso também cativa o profissional.

Portanto, ao levar em consideração o relato das participantes, é notória a necessidade de incluir, neste cotidiano pedagógico, ferramentas que auxiliem as atividades dentro da escola, atendendo as características individuais destes profissionais e que gerem reflexão para a melhoria nos seus exercícios.

Assim, o produto aqui apresentado é um desenho para uma UX (*User Experience*)<sup>3</sup> (experiência do usuário) para uma futura aplicabilidade no desenvolvimento de um aplicativo de comunicação entre pedagoga (o) s da mesma escola e/ou de regiões e países diferentes, de modo a simplificar o processo de experimentação, testando e coletando *feedback* antes, durante e depois da reflexões sobre suas ações laborais.

Atualmente, existem dezenas de ferramentas que permitem e fornecem maneiras simples de comunicação com eficácia entre indivíduos (e.g. WhatsApp), porém sem recursos pedagógicos, que envolvam pontos em comum

---

3 Por UX tem-se como aporte as definições de Norman (2018), quando afirmou que o primeiro requisito para uma user experience exemplar é atender às necessidades exatas do cliente, em nosso caso pedagoga(o), sem complicações ou problemas. Em seguida, vem a simplicidade elegância que produzem produtos, para se ter satisfação de quem usa. O mesmo autor em 1990 quando afirmou que é Ele destacou sete etapas da conclusão de uma tarefa: 1. Formando o objetivo, 2. formando a intenção, 3. Especificando uma Ação, 4. Executando a ação, 5. Percebendo o estado do mundo, 6. Interpretando o estado do mundo, 7. Avaliando o resultado.

e de armazenamento de conteúdo profissionalmente voltado para pedagoga(o)s de forma reflexiva.

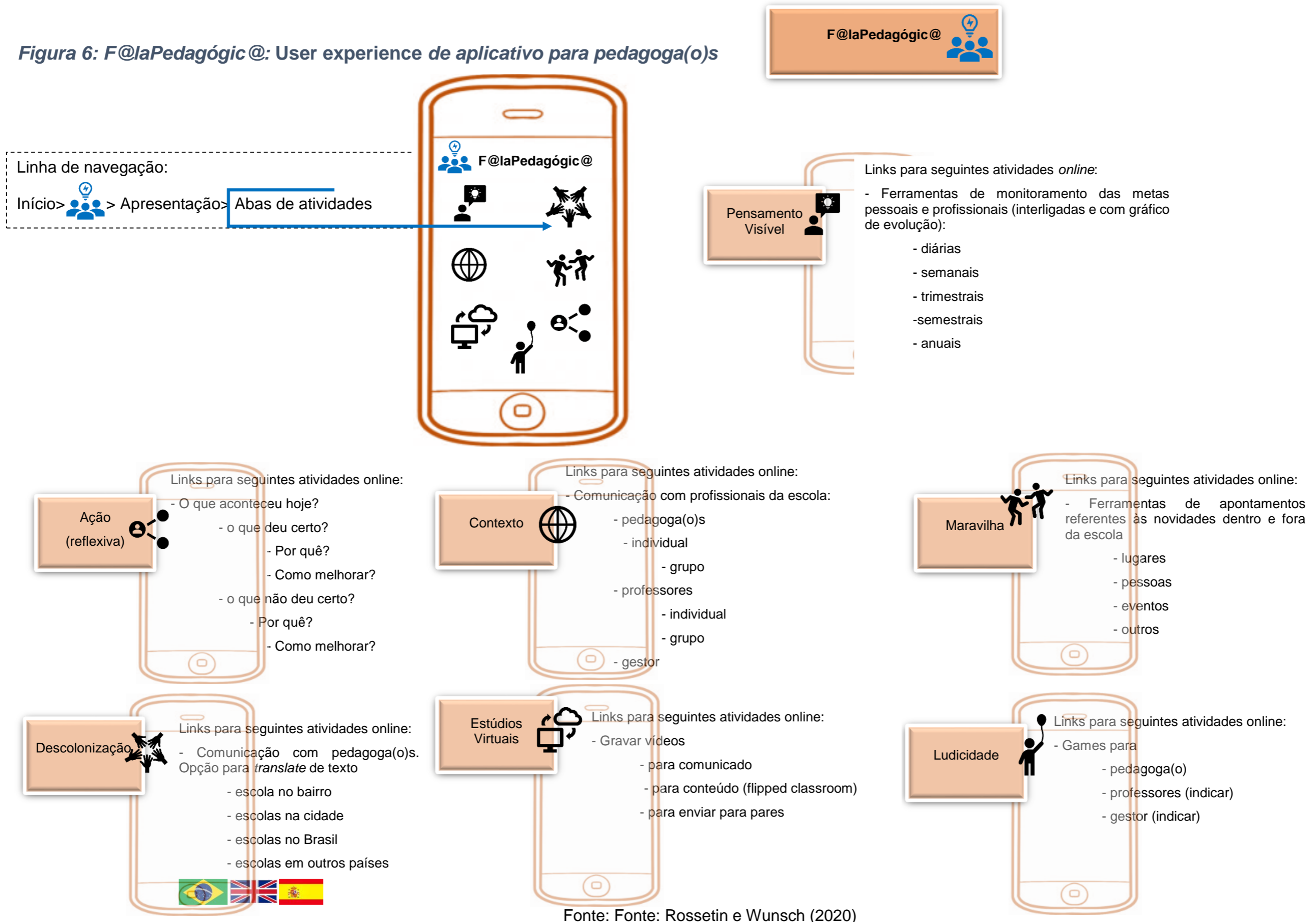
Para referência, a ideia é selecionar e compartilhar um conjunto de ferramentas para projetar, reunir e testar ideias para diferentes contextos escolares.

,Mas como saber qual recurso poderia ser viável para as atividades de pedagoga(o)s?

Para tal, leva-se como base as indicações da publicação “*Innovating Pedagogy*” (Ferguson, Coughlan, Egeland, Gaved, Herodotou, Hillaire, Jones, Jowers, Kukulska-Hulme, McAndrew, Misiejuk, Ness, Rienties, Scanlon, Sharples, Wasson, Weller, Whitelock, 2019) na qual os autores exploram novas possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação, para orientar educadores e formuladores de políticas, ou seja, na realidade educacional brasileira: pedagoga(o)s, tendo como temas-chave para o inovar pedagógico.

E, conforme pode ser verificado na Figura 6, são desenhados estes temas como abas para esta imaginável experiência de usuário *online*:

Figura 6: F@laPedagógic@: User experience de aplicativo para pedagoga(o)s



Para compreender a figura 6, é preciso estar atendo às considerações sobre cada aba do F@laPedagógic@, sobre a proposta de interação, comunicação e reflexividade que vem acoplado em cada uma, sendo:

- **Ludicidade**: vive-se em um contexto de muitas inovações tecnológicas e pedagógicas que objetivam tornar o processo educativo eficiente e significativo, dando destaque ao protagonismo. E esse é o grande desafio, de assegurar no ambiente escolar, condições de aprendizagem que respeitem as inclinações naturais, dando significância ao brincar. O uso da ludicidade vem ao encontro da formação dos profissionais da educação no que diz respeito ao domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão e experimentação.

- **Descolonização**: um currículo deve fornecer uma maneira de identificar o conhecimento e estruturar as maneiras pelas quais somos ensinados a pensar e falar sobre o mundo. Como a educação tornou-se cada vez mais global, as comunidades desafiaram a suposição generalizada de que o conhecimento mais valioso e mais formas valiosas de ensino e aprendizagem provêm de uma única tradição. E não! Trata-se de dar espaço para reconhecer, entender e desafiar as maneiras pelas quais nosso mundo é moldado pelo colonialismo e que isto deve mudar, muitas nações, muitas línguas, muitas visões de mundo para a mesma aprendizagem.

- **Aprendendo por meio da maravilha**: É necessário que estimule-se o despertar da curiosidade, da investigação e da descoberta para estes formadores de professores. E isso torna-se real quando pedagoga (o)s incentivam que professores criem ambientes curiosos para que seus alunos possam explorar novas ideias. Esses ambientes podem ser explorados dentro e fora de sala de aula, dependendo do objetivo pedagógico. Essas “maravilhas” precisam ser exploradas e projetadas em diferentes atividades com o propósito para além de explorar, de inspirar, provocando a imaginação e aguçando a resolverem problemas práticos, entendendo e vivenciando princípios.

- **Aprendendo pela ação (reflexiva)**: Essa prática pedagógica está combinando com o aprendizado reflexivo e colaborativo, muito destacados nesta dissertação. Neste cenário, pedagoga(o)s trabalham para encontrar soluções

para problemas reais, do dia a dia. O objetivo basilar é encontrar soluções acionáveis que possam ser aplicadas ao mundo real. Encontrar uma solução para um problema por perguntas que incentivam o refletir sobre as experiências individuais e coletivas. Não se trata da arte de dar respostas corretas, mas a arte de fazer perguntas que estimulam pensamento profundo.

- **Estúdios virtuais:** O documento destaca a necessidade de se pensar em ambientes atualizados para a atividade pedagógica. Os estúdios virtuais são um tópico de grande interesse para o presente produto, tendo seu valor educacional e oferecer novas possibilidades. O ambiente de aprendizagem mudou, está permitindo diferentes formas de imersão na educação. Por exemplo, um projeto distribuído globalmente não é mais uma impossibilidade, é prática de design e educação.

- **Aprendizagem baseada no local (contexto):** As atividades devem ser determinadas pela influência do que estes profissionais conhecem, suas experiências, seus sentimentos e suas maneiras de pensar. Baseada no CONTEXTO da sua aprendizagem, a localização como um gatilho para a aprendizagem é uma importante parte ativa de como pedagoga(os) aprendem.

- **Tornando o pensamento visível:** A prática formativa torna-se mais eficaz quando é possível visualizar seu pensamento. Isso pode incluir o estabelecimento de metas, anotando as etapas ao resolver um problema e fazendo anotações. Pedagoga(o)s podem beneficiar-se de ver as metas, os conceitos e, conseqüentemente, seu progresso. Tornar o pensamento visível tendo em vista a aprendizagem como uma construtiva atividade. Interagem com ferramentas e recursos. Como eles fazem isso? Deixando vestígios de pensando na forma de marcas escritas e interações com mídia digital, como vídeos.

E, sob estas linhas indicativas, apresenta-se uma possibilidade de experiência de usuário para pedagoga(o)s que estão ativos em escolas da Educação Básica. Denominado como F@laPedagógic@, este desenho tem por finalidade servir como base para o desenvolvimento futuro de um aplicativo específico para auxílio na comunicação, na interação e na formação reflexiva em contexto destes profissionais na atualidade, mais conectada com recursos digitais.

Assim, é possível verificar que este produto estimula as oportunidades de exploração.

Trabalhar utilizando tal recurso pode ser muito benéfico, pois atividades planejadas promovem o desenvolvimento social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos, a elaboração de um planejamento que integre o prazer e o aprender. Ou seja, o fazer tecnológico é o grande desafio dos pedagoga (o)s junto aos professores, criar e propor desafios que resultem em várias interfaces:

Apesar de não ser o foco deste trabalho, não pode-se deixar de relatar a intensa contribuição que dispositivos móveis trazem para este processo formativo em contexto do trabalho pedagógico. São fontes de praticidade e totalidade social na atualidade. Quando usam aplicativos específicos, podem se tornar melhores na resolução problemas.

Os aplicativos móveis podem oferecer oportunidades de exploração e descobertas, apoiando quando enfrentam dificuldades. O mesmo acontece com jogos digitais, espaços ideais para de flexibilidade de conteúdo, pois são envolventes, incentivadores, construídos geralmente na estrutura de jogos o que pode acabar na motivação de estar em atuação pedagógica. E, neste caso, providenciam chances para brincadeiras sociais, colaboração e criatividade.

Para que este profissional sinta-se partícipe de todo o processo de produção, precisa criar oportunidades, espaços, regras, para explorar este contexto, criando ambientes acessíveis, flexíveis, democráticos e motivadores utilizando tecnologia, afim de promover interações.



## CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa de campo realizada foi possível reconhecer as bases clássicas das práticas reflexivas do pedagoga (o) e assim, ao confrontar com as especificidades da escola e da sociedade do século XXI, emergiram as fontes para o desenho de uma UX para um futuro aplicativo que possibilite ao pedagoga (o) ações reflexivas antes, durante e após as suas práticas.

Na tentativa de responder a seguinte problemática:

**Como pode ser delineado um suporte pedagógico que apoie as ações docentes na Educação Básica, permitindo que o pedagogo reflita sobre suas ações, compartilhando ideias e práticas, afim de reconstruir suas vivências com diferentes olhares, significados e sentidos a partir de suas próprias experiências?**

Considera-se os seguintes pontos que foram analisados neste estudo e que aqui são sugeridos para uma futura análise desses profissionais:

**(i) Elaboração de plano de ação pessoal e profissional:** A pesquisa teve como foco o apoio para o pedagoga (o), agora visto como formador de professores no contexto da sua prática, para futuras ações com seu corpo docente em prol de uma perspectiva mais reflexiva e crítica em seus cotidianos escolares, identificando a sua finalidade real, dentro do contexto de seu uso.

Diante dessa vertente, buscou-se elaborar um plano de ação pessoal afim de sanar dúvidas sobre o trabalho da (o) pedagoga (o) atuante no século XXI, bem como a realização de buscas a fim de (re)construir o papel da (o) pedagoga (o) diante ao cenário atual em que vivemos, buscando propriedades e traçando estratégias para desenhar um aplicativo com o objetivo de auxiliar o profissional em sua função.

Para isso buscou-se respostas em documentos e em histórias de vida e constatou-se a necessidade eminente da formação continuada, embasada em estudos aprofundados e interações com outros profissionais da área.

E neste sentido, constatou-se que o papel da (o) pedagoga (o) é concebido por meio de interações, exercendo a função de integrar, refletir, articular, analisar, orientar, criticar e agir de forma consciente enquanto intelectual

transformador. Constituindo assim, sua identidade profissional com base em suas ações. Desta maneira a (o) pedagoga (o) vai se desenvolvendo, constituindo, (re)elaborando conhecimentos, validando ou refutando suas práticas, numa perspectiva de refletir constantemente sobre seu trabalho e o trabalho do outro.

**(ii) Construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora:** Na perspectiva de auxiliar o profissional, começaram a surgir durante a pesquisa, novas reflexões na busca de metodologias atrativas e significativas para a formação continuada e em serviço dos pedagoga (o)s, contribuindo para ações reflexivas, afim de mediar o conhecimento científico e a prática pedagógica realizada, no sentido de tornar as formações significativas e críticas, na tentativa de romper com as estruturas dominantes em prol da constante transformação social.

Para isso foi necessário, para além de análises documentais, utilizar uma metodologia qualitativa baseada na história de vida de duas profissionais atuantes nesta área. Num primeiro momento, foi criado um roteiro de entrevistas baseado nos 5 P propostos por Nóvoa (2007) como temáticas-base para as entrevistas com os quais a base temática foi extremamente importante e necessária para construção do roteiro de entrevistas, pois nas entrelinhas aponta para a necessidade da formação de pedagoga (o)s em todos os âmbitos, afim da construção da profissionalização deste sujeito.

De forma qualitativa, para efetivar a aplicabilidade deste produto, entender a experiência e o contexto dos futuros usuários, colocando-se no lugar de quem irá utilizar a ferramenta, incluindo as perspectivas do que pode ou não ser falado do aplicativo para e entre os pares.

Neste contexto, foi pensado no público que fará uso do aplicativo, a intenção é que pedagoga (o)s de escolas públicas e particulares sejam os usuários ativos, bem como professores e gestores destas instituições, experienciando uma nova realidade dentro do contexto no qual estão inseridos, compartilhando, promovendo e possibilitando aprendizagens, que ocorram a qualquer momento e em qualquer lugar.

Nesse sentido, , vê-se que a integração dos usuários, durante toda sua usabilidade, pode integrar experiências pessoais e profissionais NECESSÁRIAS, motivando-os a trocas, descobertas, compartilhamentos, reflexões antes, durante e depois de suas práticas, ofertando momentos descontraídos de comunicação.

O aplicativo pode possibilitar a consideração de seis diferentes interfaces, ponderando os apontamentos as especificidades latentes das narrativas destes profissionais na atualidade, na qual revelaram a necessidade de uma consciência da (o) pedagoga (o)de que a sociedade exige novas estratégias educacionais, ferramentas e mediações diferenciadas, afim de solucionar problemas corriqueiros ou não, possibilitando interações reflexivas entre os profissionais envolvidos.

Ao utilizar uma proposta de interação, comunicação e reflexividade, abordando em suas interfaces por meio de novas possibilidades de ensino, aprendizagem e avaliação, com a intenção de orientar educadores e formuladores de políticas, ou seja, na realidade educacional brasileira, formar pedagoga (o)s possibilitando o inovar pedagógico.

Considera-se, portanto, que o uso deste aplicativo, permita aos pedagoga (o)s a sistematização de novos conhecimentos, instigando-os a acrescentar ideias, aguçando a interação com o conhecimento e com os demais participantes.

Esta prática de utilização do aplicativo, favorece a mobilização de competências do pensamento computacional, alinhando a utilização das tecnologias a formação continuada e permanente. Conseqüentemente o seu uso, poderá ampliar as formas de aprendizagem, incentivando a leitura, a escrita e possibilitando a pesquisa.

Muito tem-se falado em formações continuadas que propiciem aos pedagoga (o)s a capacidade de atuar na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária, pois bem, é nesta perspectiva que a utilização do aplicativo se dará, contribuindo com o protagonismo profissional de forma significativa.

**(iii) Função social de ser pedagoga (o):** Durante a pesquisa foi possível identificar a real função da (o) pedagoga (o) atual, que deve contribuir na proposição de situações que possibilitem trocas de saberes entre professores, por meio de reflexões conjuntas sobre a atuação deste profissional. Neste sentido, estratégias de ação precisam ser (re)pensadas, mudadas e aprofundadas. Faz-se necessário a participação efetiva da (o) pedagoga (o) junto ao professor, com a intenção de identificar problemas reais e propor soluções conjuntas, a partir de estudos contextualizados na realidade em que se está inserido.

Através da pesquisa constatou-se a necessidade de compreensão do processo de construção de conhecimento, na proposta de promover o desenvolvimento intelectual dos pedagoga (o)s. Buscando desta maneira a constante atualização para lidar com todos os tipos de problemas e desafios, exigindo da (o) pedagoga (o) uma formação crítica e reflexiva, que possa superar os paradigmas sociais existentes, no anseio de se conquistar seu espaço, contribuindo desta maneira para uma formação social, profissional e educativa.

Nesta perspectiva espera-se que a (o) pedagoga (o) amplie seus horizontes de pesquisa e compartilhamentos de informações e conhecimentos, a partir de uma interação colaborativa com seus pares, que também usarão este aplicativo, permitindo o protagonismo em seu processo de aprendizagem significativa, contribuindo sempre que possível.

**(iv) Elaboração dos planejamentos ao coletivo da escola:** Deve ser destacado neste momento, a inserção da (o) pedagoga (o) no mundo atual, onde vive-se uma forte influência da cultura digital.

Diante este cenário, acredita-se que a construção de conhecimentos e estratégias que promovam criticidade e criatividade. Com o aplicativo em uso, almeja-se que os pedagoga (o)s possam elaborar e planejar ações coletivas a partir das próprias experiências, afim de contribuir com o outro. Por outro lado irão receber propostas e anseios que para além de possibilitar crescimento profissional, irão favorecer e contribuir com ideias e práticas significativas, construindo desta maneira uma grande rede conectada em prol de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, seria necessário ampliar as projeções para toda a escola, flexibilizando o entendimento das possíveis mudanças, valorizando e respeitando as opiniões, construindo um planejamento a muitas mãos, modificando-o sempre que necessário a partir de propostas vindas das decisões de todos os envolvidos neste processo, valorizando a construção coletiva por meio das interações, refletindo ciclicamente sobre elas.

Refletir sobre o trabalho coletivo remete a uma ampla compreensão, oportunizando a participação de todos na tomada de decisões. Compreendendo a participação de todos na análise, na discussão dos problemas e na busca de estratégias viáveis no propósito de solucioná-los. E é neste sentido que o aplicativo vem para corroborar com estes propósitos.

(v) **Estudos sistemáticos, trocas de experiência:** Pode constatar-se a importância da atualização dos pedagoga (o)s em diferentes âmbitos, na perspectiva da inclusão na realidade digital, na busca constante de novos saberes e na aplicabilidade destes saberes nos ambientes de trabalho.

A cultura digital contribui em suas práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens contínuas, reflexivas e significativas.

Diante deste cenário faz-se necessário (re)pensar em estudos sistematizados que possam contribuir para potencialização das ações diárias, transformando as ferramentas pedagógicas em facilitadoras da comunicação e a interação entre os pares. Desta maneira produzindo e compartilhando saberes, opiniões, legislações, conhecimentos de maneira intersubjetiva (entre pessoas) e de maneira intrassubjetiva (no interior do sujeito).

Durante a realização da pesquisa, constatou-se a necessidade da reflexão incutida no trabalho efetivo do pedagogo, neste sentido evidenciou-se a precisão das trocas diárias para que a reflexão faça parte das práticas diárias, na perspectiva do antes, durante e depois das práticas, possibilitando o renovar das teorias e práticas e o reconhecimentos das falhas e limites.

No sentido de apoio aos pressupostos da problematização vinculado a ampliação das funções sociais desta pesquisa, foram elencados alguns objetivos que nortearam o caminho percorrido pela autora.

A organização da matriz acadêmica sobre o papel da (o) pedagoga (o) enquanto formador do professor da Educação Básica, foi um dos primeiros passos nesta dissertação, o qual evidenciou a necessidade da ampliação das formações e a necessidade de delimitar as funções específicas da (o) pedagoga (o) formador e do professor receptor das formações. Tais estudos documentais apontaram o percurso histórico além das principais atribuições dos pedagoga (o)s como formadores e foram descritas no decorrer da dissertação, valorizando e validando o processo de formação.

O reconhecimento de exemplos de (boas) práticas formativas no contexto da EB, por meio de entrevistas estruturadas na abordagem história de vida (HV) de duas renomadas profissionais, pedagoga (o)s, doutoras em educação, formadoras de professores e investigadoras da área, a constituição e o desenho destas entrevistas foram realizadas baseadas na temáticas e validados pelos professores presentes na banca da qualificação. Durante as pesquisas reconheceu-se práticas construídas e desconstruídas no decorrer de toda a caminhada pessoal e profissional das entrevistadas, viabilizando desta maneira a necessidade da construção do produto deste estudo, pautado nos documentos estudados e principalmente nos subsídios apontados pelas professoras durante as entrevistas. Efetivando-se assim o desenho do aplicativo F@laPedagógic@, com o objetivo de potencializar práticas pedagógicas, valorizando o papel de coautoria como estratégia para solução de problemas locais e reais de maneira colaborativa, coletiva e reflexiva, além da possibilidade de inovar no âmbito das interações com os pares, permitindo a abertura futura de canais de comunicação entre os usuários, possibilitando condições de agir de forma diferente e adequada para cada tipo de situação apresentada.

Foi possível durante a tessitura da pesquisa, analisar o papel do pedagoga (o) frente sua função de formador de professores no contexto diário, referenciando o profissional como crítico, autônomo, criativo, reflexivo, aberto a novas possibilidades, objetivando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na concepção de um trabalho transformador.

Considera-se a partir dos estudos traçados a reflexão como ponto essencial para o desenvolvimento profissional, partindo da análise e interpretação de sua própria prática.

No desfecho deste estudo emergiu a inquietação da continuidade das investigações sobre o produto apresentado, afim de transformar o desenho em um aplicativo contextualizado nas práticas educativas. Para isso será necessário pensar nos aspectos técnicos, como a facilidade de acesso; a compatibilidade com diferentes dispositivos; a possibilidade do uso off-line, navegação, interfaces de acesso simples, rápido e interativo. Possibilitando o acesso e a exploração significativa, inovadora e dinâmica deste aplicativo.

Conclui-se que a aplicação das técnicas, sob a mediação da UX, dentro do contexto escolar, podem resultar e revelar a construção de saberes aprimorando as práticas educativas deste profissional que tanto precisa de um cuidado nos aspectos legislativos, pedagógicos e cotidianos.

Finaliza-se, assim, este trabalho de pesquisa colocando este conteúdo aberto para futuras análise, aplicabilidades e debates dentro do ambiente de pesquisa acadêmica, mas principalmente dentro do ambiente da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANFOPE. **O profissional do ensino: debates sobre a sua formação**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 17, 1986.
- ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, **12.**, 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, df, 2004.
- ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1998. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em dezembro de 2019.
- ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília - Distrito Federal. 11 a 13 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf> Acesso em: 19 maio 2019.
- ANFOPE. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Disponível em: Acesso em 19 de maio de 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, A.P.P; GEHRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Saberes**. Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2013.
- ARANTES, A.P.P; GEHRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Saberes**. Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2014.
- ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ARRUDA, E. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo horizonte: FHC-FUMEC, 2004.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.



BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Disponível em: <http://aprendizagemhumana.pbworks.com/f/up000019.pdf#page=164> Acesso em: 19 maio 2019.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). **Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning (PDF)**. Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL . **Lei Nº 9394/96 de 20 .12.96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União,nº. 248 de 23.12.96. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União, Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/ 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: . Acesso em fevereiro de 2019.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8558, de 4 de janeiro de 1946**. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer no 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2005. **Resolução n.1, 15.5.2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **D.O. 5 de outubro de 1988**. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências

BRASIL. **Decreto-lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos ARANTES & GEBRAN (2014) HOLOS, Ano 30, Vol. 6 294 pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL/CNE. **Del. 1.190/1939 (DECRETO-LEI) 04/04/1939**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagoga (o)s e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BURKE, Peter. **História como memória social**. In: \_\_\_\_\_. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CBE. **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Projeto de Lei Nº 4.746-D de 1998** que institui a profissão de pedagogo, Brasília, 1998. Disponível. Acesso em 12 set 2019.

CARREIRA, T. **Marcas de identidade e qualidade em educação.** In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "INVESTIGAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO", 6., 1999, Porto. *Anais...* Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto de Inovação Educacional/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1999.

Cecelia Jansen , Petro van der Merwe . **"Teaching Practice in the 21st Century: Emerging Trends, Challenges and Opportunities."** *Universal Journal of Educational Research* 3.3 (2015) 190 - 199.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

COCHRAN-SMITH, M. **Learning and unlearning:** the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 2003, p. 5-28. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.6052&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 19 maio 2019.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DEWEY, J. **Como Pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

ESTRELA, A. et al. **Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho.** AFIRSE Portuguesa/FPCEUL. Lisboa, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRY, G. **Spécialité de la Formation des Enseignants–** Le trajet de la Formation, Paris, Dunot. 1987.

FRANCO, Maria Amélia S. I. **Pedagogia como Ciência da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores).

FREIRE, Paulo Educação: **Sonho possível.** In: BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador: Vida e Morte.** 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE P. **Educação e Mudança.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAULEJAC, V. (1996). **Histórias de Vida e escolhas teóricas**. In *Les Cahiers du Laboratoire de Changement Social* (vol. 1, pp. 32-45). Université de Paris 7.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRECO, Myrian Glória. (2005). **O pedagoga (o) empresarial**: Pedagogia em foco. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/pemp00.htm>> Acesso em 19/05/2019.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional, estudos sobre educação e mudança**. Porto-PT. Editora: Porto, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3.ed.rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOLTZ, Maria Luiza Martins. **Lições de Pedagogia Empresarial**. Sorocaba-SP, 1999.

HOLTZ, Maria Luiza Marins. **Lições de pedagogia empresarial**. Sorocaba: MH Assessoria Empresarial Ltda, 2006.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madri: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

IRA S, Freire P. **Medo e ousadia**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento**: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e Pedagoga (o)s, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO José. **Pedagogia e pedagoga (o)s, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** IN: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciências da educação*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagoga (o)s: inquietações e buscas. Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf) Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagoga (o)s: inquietações e buscas.** Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

LORENZO, E. M. A Utilização das Redes Sociais na Educação. 3ª ed., Rio de Janeiro, Clube de Autores, 2013.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Luft.** 20.ed. São Paulo: Ática, 2001.

Maaranen, K., Kynaslahti, H., Byman, R., Jyrhama, R. & Sintonen S. (2019). **Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values.** European Journal of Teacher Education, 42(2), 211-227. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2019.1566317?needAccess=true> 25/02/2020.

MARCONDES, Maria Inês. **O papel político do professor: dimensão de uma prática reflexiva.** Revista de Educação AEC. Brasília:AEC, v.26, n 104, p. 35 a 44, jul/set 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 19 de maio de 2019.

MORAN, José Manuel. **Que destino os Educadores Darão à Pedagogia?** In PIMENTA, Selma G. (coord). Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996.

Norman, Donald. **The Design of Everyday Things.** Doubleday, 1990.

Norman (2018).

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **As ciências da educação e os processos de mudança.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) Pedagogia, ciência da educação? 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1997.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-34.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2011.

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

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2011. Disponível em: [comunicação.ro.gov.br/.../%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCB](http://comunicação.ro.gov.br/.../%7BB06C667E-9E93-4901-B93D-BCC1DCB). Acesso em: 20/02/2020.

NÓVOA, António. **The right education in Europe**: when the obvious is not so obvious. Theory and Research in Education, New York, v. 5, n. 2, p.143-151, 2007.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, abr. 2001, n.74.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004** – Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/03/2004. Disponível em: Acesso em 13 de julho de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagoga (o)s**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTE, João Pedro. **Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática**. Revista Educação e Matemática. Lisboa, 1994.

[POOLI, João Paulo](#) and [FERREIRA, Valéria Milena Rohrich](#). **Pedagoga (o)s construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas**. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.spe.1, pp.19-37. ISSN 0104-4060.

RODRIGUES, M. de F. Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagoga (o)s nas políticas oficiais atuais. 2005, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444> Acesso em: 19 maio 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Rosenau Luciana dos Santos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagoga (o)**. Revista Intersaberes | vol. n. 1, p. 8 - 27 | jan-jun 2006. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/85/59>. Acesso em: 19/05/2019.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFMS: fluência tecnológica no moodle**. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Santa Maria, RS, 2012.

SHARAN, S. (2014). **Differentiating methods of cooperative learning in re-search and practice**. Asia Pacific Journal of Education, 22 (1), 31-55.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, A.P., Barros, C.R., Nogueira, M.L.M., & Barros, V.A. (2007). **“Conte-me sua história”**: Reflexões sobre o método de história de vida. Mosaico: estudos em psicologia. Vol. I, No 1, p. 15 – 35.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SOUTO, Kely Cristina Nogueira.; ESTEVES, Manuela. **O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional**. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara/SP, v. 11, n. esp. 3, p.1587-1601, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9063/5955>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

SPINDOLA, T., & Santos, R.S. **Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisadora**. Revista de Enfermagem USP. Vol. 37 (2), p. 119 – 126, 2003.

SUSSKIND, L. (2016). **Copenhagen vs Everett, Teleportation, and ER=EPR**. FORTSCHRITTE DER PHYSIK-PROGRESS OF PHYSICS, 64(6-7), 551–564.

TANURI, Leonor M., (1970). **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil**. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98.

The 4Cs: **Creativity, Critical Thinking, Communication and Collaboration in Schools**. Euro Pass teacher academy, 2019. Disponível em: <https://www.teacheracademy.eu/course/the-four-cs/>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRIGLIA, Patricia Laura. **Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social: primeiras aproximações em relação ao complexo educativo**. 1999.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** Tese de doutorado, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018:** relatório conciso de gênero ; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444> Acesso em: 19 maio 2019.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444> Acesso em: 19 maio 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

WUNSCH, Luana. **Formação Inicial dos professores do ensino básico e secundário:** integração das TIC nos Mestrados em Ensino. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2007

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula.** Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores Diários de Aula Editor: Porto Editora, 2011.

ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria:** el escenario y sus protagonistas. Madrid: Ediciones Narcea, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. **Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor:** tendencias actuales en Estados Unidos. In VILLA, A. (Coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I – Guião para as entrevistas:

• Disposição social- Como aprender a ser professor?

### ENCONTRO 1

- 1- O desejo da docência surge quando em sua vida? Por quê?
- 2- Existiram fatores que influenciaram sua escolha profissional? Quais?
- 3- Quando criança, já fazia alusões sobre sua carreira profissional? Conte-me sobre isso.
- 4- Como foram suas primeiras experiências na escola enquanto estudante (espaço, sala, materiais, características físicas do local, colegas, cantina, biblioteca, mobiliário, entre outras lembranças que julgar necessário destacar)?
- 5- Você consegue descrever como era seu uniforme escolar? E a relação entre professor e aluno, como acontecia?
- 6- Você ainda mantém relação ou vínculos de amizade com seus colegas de turma?
- 7- Tem lembranças de como você foi alfabetizada? O que a professora fazia? Que atividades ela fazia?

• Interposição profissional - Como aprender a sentir como professor? Como aprender a intervir como professor?

## ENCONTRO 2

- 1- Qual foi seu primeiro trabalho na área de educação?
- 2- Quais lembranças você tem da sua primeira turma de atuação? Qual foi o sentimento mais marcante?
- 3- Em relação às crianças, como eram as relações de convivência? Fale sobre as dificuldades encontradas e os pontos positivos.
- 4- Em relação à organização do mobiliário na sala, como era a disposição? Quais as características mais marcantes da sua primeira turma?
- 5- Você espelhou-se em algum professor como exemplo a ser seguido?
- 6- Utilizou-se da experiência de outros profissionais para enriquecer suas práticas?
- 7- Onde aprendeu a planejar? Alguém auxiliava? De onde vinham suas inspirações para o planejamento?
- 8- Tem lembranças de acontecimentos históricos marcantes que precisou relacionar com seu planejamento?

• Composição pedagógica - Como aprender a agir como professor?

ENCONTRO 3

Em relação à sua formação docente:

- 1- Como foi sua formação e quais experiências pedagógicas teve durante a graduação?
- 2- Qual foi seu percurso até chegar a atuar como professora?
- 3- Seus professores universitários permitiam a reflexividade durante suas aulas?
- 4- Quais materiais utilizava para provocar seus alunos (cadernos, mapas, apostilas, livros, jogos, carimbos...)?
- 5- A partir da sua formação inicial, que meios utilizou para dar continuidade à sua formação?
- 6- Como tem sido sua formação?
- 7- Como a formação tem dialogado com a prática?

•Recomposição  
investigativa -  
Como aprender a  
conhecer como  
professor?

#### ENCONTRO 4

- 1- Quais fatores despertaram seus anseios pela pesquisa voltada à formação de professores?
- 2- Quando isto aconteceu?
- 3- Foi possível relacionar suas pesquisas iniciais com suas atividades práticas?
- 4- O que mudou em sua vida profissional após suas pesquisas acadêmicas?
- 5- Como organiza seu tempo entre pesquisas, formações e vida pessoal?

•Exposição pública - Como aprender a intervir como professor?

ENCONTRO  
5

- 1- Qual reflexão você faz sobre a escola em que foi formada e a escola atual?
- 2- Em relação às possibilidades, tendências, participação da comunidade, inovação, o que isto revela em seu ponto de vista como professora?
- 3- Hoje quais são as capacidades, competências e habilidades que um professor precisa ter para conseguir acompanhar as mudanças na educação?
- 4- Em quais propostas atualmente você atua como incentivadora e colabora para que futuros pedagoga (o)sa tuem diretamente com a comunidade?
- 5- Você acredita que estes movimentos dos estudantes em contato com a comunidade favoreçam a consciência crítica deles?

## APÊNDICE II – Categorias de Análise do Conteúdo

Categories	Indicadores	Referência
Necessidades Formativas do Pedagogo	Necessidades cotidianas (educacionais)	Necessidade de fazer pesquisa e comecei a fazer e escrever né faz anos que escrevo exatamente para atender a demanda do que eu via que os professores precisavam e por isso eu fui para essa linha também né e até hoje minha linha de pesquisa é a formação pedagógica do professor universitário, mas essa formação ela não é restritiva.
		Sempre busco as boas práticas para fortalecer e renovar a minha.
		Desde minha primeira regência tentei buscar articular a teoria e a prática.
		A prática dialoga com a formação, para nós pesquisadores são as práticas que estão colocadas na escola que vão apontar a possibilidade de a gente refletir sobre o processo formativo. As teorias vão nascer destas práticas, vão constituir a possibilidade de estarmos refletindo sobre o que orienta a prática e em função disso pensar as possibilidades da formação. A prática não é guia de ação. A prática é justamente a possibilidade de você compreender e teorizar que transforma o pensamento do que você pode retomar a prática novamente, é um circuito. Você não começa pela teoria você começa pela prática, é a prática que vai apontando as possibilidades ai você teoriza e volta para a prática remodelada, mas como ela já remodelou você precisa começar de novo, porque a prática esta te apontando outras tendências, outras possibilidades, a prática constitui a teoria e vice versa, é uma engrenagem, a prática é ponto de partida.
		Existe a necessidade intrínseca de reflexão diária, das discussões, no sentido de rever a questão da reprovação por castigo, e que o erro precisa de punição, esse é um conceito difícil de desmontar pois é uma crença enraizada, Carlos Marcelo fala sobre essa questão de crença, as crenças são as questões mais densas do processo de formação para serem desconstruídas, é fácil construir conhecimento mas desconstruir crenças é muito difícil.
		O que está precisando é que realmente se ponha em ação as formações continuadas, no lócus da escola, partindo dos problemas daquela escola, suprimindo as necessidades daqueles professores que estão com problemas a resolver e que nem sempre tem espaço para dialogar, para trocar uma ideia com um colega, para escutar uma opinião, então essa é a formação continuada que Nóvoa, Garcia, Perrenould propõem, que é a formação continuada dentro da escola.
		A (o) pedagoga (o) é o responsável social pela formação dos alunos e dos professores que estão sob sua responsabilidade, tanto como professor como gestor.
		Acabei alfabetizando anos depois pela experiência que eu adquiri entre pares, vi ela alfabetizando e aprendi com ela a alfabetizar, que é uma coisa maravilhosa, ver as crianças começarem a escrever é realmente uma paixão Os alunos nos ensinam, as vezes a gente tem uma dificuldade e os próprios alunos já se prontificam a nos ajudar, a formatar, arrumar, então você já tem uma parceria estabelecida entre aluno e professor.
		Precisa de formações que tenham conexões, que tenham ligação, que tenha sentido para aqueles professores que estão fazendo.
		Mas porque eu gostava mesmo, mesmo para preparar docência para escola e depois na própria universidade, sempre eu fiz isso com gosto e até hoje eu gosto de preparar aula, as pessoas, eu tenho orientanda que eu dou aula nas quartas-feiras a tarde, e tenho orientanda que chega cedo para a orientação pois vem de fora, vem de Londrina, e ai

		<p>eu disse para ela assim “Me deixe eu ver qual é minha aula de hoje, todo o material, eu preciso isso para a minha organização pessoal, eu tenho que ver o que está programado, o que eu pego de material”, essa organização didática que eu tanto prego com os professores, também é uma, vamos dizer assim é um ritual meu, por que enquanto eu não vejo tudo direitinho o que eu vou trabalhar eu não fico sossegada, mas até meus orientandos e colegas de trabalho, me falam que eu dou aula tantos anos, e eu sempre respondo que eu dou aula tantos anos, mas eu tenho um compromisso com a programação com os alunos.</p>
		<p>Eu não consigo elencar apenas uma professora inspiradora, foram muitas inspirações desde minha alfabetização até o doutorado e todas contribuíram para formação a profissional, desde as leituras, aulas, experiências tudo são inspirações, todos os dias me inspiro.</p>
		<p>Porque pra mim o planejamento é dinâmico então você não precisa readequá-lo, vc vai no processo organizado e reordenando, você tem um roteiro, claro que o conhecimento vai readaptando. Planejamento é uma dinâmica permanente processual, ele é vivo, aula é feita e não é dada, ela é feita junto com os alunos, você planeja um roteiro que vai sendo construído e constituído junto com os estudantes.</p>
		<p>No curso normal fiz estágio em uma escola do campo, para aplicar provas, mas antes disso eu em férias fiz uma vivência em escola do campo, pois minha tia era professora desta escola e nós íamos ajudá-la a tomar a lição das crianças, surgindo o empoderamento pedagógico.</p>



Categorias	Indicadores	Referência
Necessidades Formativas do Docente	Necessidades pessoais	<p>Quando finalizei os cursos de contabilidade onde tirei em primeiro lugar e do magistério, foi neste período que descobri o conhecimento e eu achava extraordinário, meu maior sonho era ir para uma biblioteca e ficar lá por semanas pois o conhecimento era extraordinário.</p> <p>Quando vi do interior pra prestar vestibular, escolhi o curso pelo catalogo pensando em qual eu passaria e assim fui fazer Pedagogia na UFPR, sem ao menos saber o que era aquele curso, mas no decorrer fui vivenciando que o curso de Pedagogia era uma ampliação do curso Normalista que havia feito, mas nunca foi igual sempre superou, era um curso de Pedagogia Clássico.</p>
		Eu fiz pedagogia por que eu queria mesmo trabalhar como docente em sala de aula.
		Eu tive sempre, eu tive uma professora de Didática na Escola Normal a Rita, que me inspirou muito, porque ela era muito vibrante, ela era muito envolvida, ela gostava muito da escola e ela dizia muito isso, o que me impactou muito forte, por que ela dizia assim “Quem não gosta de sorriso, gargalhada e barulho de criança não pode ir para a escola”.
		Eu achava o máximo fazer esses estágios. Lembro que na minha regência tínhamos que escolher uma unidade temática e a partir desta temática tínhamos que desenvolver atividades para todas as disciplinas e eu escolhi a AMAZONIA, pois era um conteúdo que eles tinham que estudar e abrangia todos os componentes curriculares e no final da regência tirei uma foto com toda a turma e tenho até hoje esta foto.
		Mas porque eu gostava mesmo, mesmo para preparar docência para escola e depois na própria.
		A ideia é construída, qual é o planejamento que você tinha fechado e que hoje não tem mais?
		Eu pedi ao Reitor da Universidade na época, que ele me deixasse ser só professora na pós-graduação, porque era isso que eu achava que era o terreno fértil para fazer a formação dos professores, eu gosto de gestão, foi sem dúvida uma excelente experiência, com maturidade profissional muito forte na gestão, só que eu gosto da sala de aula, eu gosto dos alunos, eu gosto de contribuir para a formação dos professores, então eu disse a ele que eu gostaria muito de fazer isso, é como objetivo de vida mesmo.
		Tem professores na rede que fazem trabalho que encantam a gente, pela qualidade do trabalho que é desenvolvido. É eu tive por muitos anos acompanhando e fui professora de Prática de Ensino e por isso andei nas escolas por muitos anos e vi escolas com professores que não tinham uma docência tão significativa, mas vi muitos professores fazendo trabalhos muito legais, muito qualificados, professores que tem interesse.
		No curso de Pedagogia eu tive uma professora que trabalhava com a disciplina de Metodologia de Ensino no laboratório, a partir de uma metodologia clássica baseada no sentido que você tinha que conhecer as necessidades da criança e a partir destas necessidades que você ia trabalhar as respostas possíveis, os métodos possíveis, uma metodologia fundamentada mesmo, a gente tinha teoria na metodologia, sempre a partir de experiências.

		Então a gente avança na teoria, mas é difícil exemplificar uma coisa que você não teve na formação.
		Minha formação é viva. Quem atua na formação de professores não pode parar de estudar.
		Aprende-se a ser professor no curso de pedagogia, mas aprende-se também quando começa a atuar, mas o que não podemos esquecer que as pessoas trazem uma história de vida na docência, por que você aprende a ser professor quando você é aluno, pois enquanto você é aluno vai aprendendo a ser professor.
		Eu não só ensino como também aprendo com meus alunos e isso também me cativa dia a dia.

Categorias	Indicadores	Referência
Necessidades Formativas do Docente	Necessidades sociais	<p>Formar professores para essa transformação da sociedade, de uma escola que permitisse que as pessoas acendessem outras classes sócias, que elas se libertassem da pobreza, da fome, da miséria e que a gente sabe que para pobre o único caminho é pela educação, não tem outro caminho. E foi esse o meu caminho também, meus pais eram muito simples e eu passei a estudar e só assim eu consegui a carreira que eu consegui, porque eu não teria outra maneira de acender socialmente que não fosse pelo caminho da educação. Então acredito muito, nessa focalização de vida e eu mudei minha vida por ter sido professora, e eu gosto muito desta área.</p>
		<p>Assumi a direção na EM Papa João XXIII pela Prefeitura de Curitiba, implantei o ginásio noturno.</p>
		<p>Eu fiz a opção para trabalhar na formação de professores porque a formação de professores é uma sementeira de uma qualificação da atuação docente na escola, é então acho que ali que a gente faz diferença na formação dos professores.</p>
		<p>Fiz contabilidade por conta do apoio do meu avô pois dizia que nós meninas tínhamos que ter contato com meninos, mas junto fiz o curso de Normalista. Todas as minhas tias eram professoras.</p>
		<p>Paradigma da complexidade teria que ser dominante, mas paradigma são práticas fechadas e na educação é difícil se ter uma prática fechada por estarmos em movimento em todos os aspectos. Educação é uma prática social larga que atinge diferentes comunidades e diferentes locais ela é um movimento, é difícil de se ter a ideia que se transforme em paradigma, são tendências e concepções.</p>
		<p>Mas eu acredito que a formação inicial é basilar para o resto da vida deste aluno.</p>
		<p>Formação diferenciada, essa formação diferenciada demanda estudo, demanda dedicação, demanda recurso.</p>
		<p>Nós não mudamos de papel de formar.</p>
		<p>O papel continua o mesmo o problema que teremos que renovar e ressignificar.</p>
		<p>Traz marcas da vida social, do espaço urbano. Papel profundo com o compromisso na ajuda na contribuição ele não faz sozinho ele trabalha no coletivo, na perspectiva da educabilidade hoje, ou seja todos são capazes de ser educados e ensinados, Sigamos a premissa do Comenius consigamos ensinar tudo a todos, hj conseguimos fazer isso, pois todas as crianças tem acesso à escola, e tem contato com o mundo letrado, do conhecimento sistematizado, como coloca Saviani. Portanto o papel da (o) pedagoga (o) é um papel profundo, com compromisso na ajuda na contribuição, não é ele que faz sozinho ele faz no coletivo e ele só consegue se o coletivo onde atua ele consegue fazer parte dele, os valores sociais do mundo letrado na qual permite a emancipação do sujeito na perspectiva da escola Frankfurtiana no sentido que é um sujeito emancipado que tem consciência do que faz, a partir das reflexões do conjunto dos conhecimentos dos quais ele tem contato e isso o torna uma pessoa capaz de ir e enxergar o seu mundo além das aparências,</p>

	<p>entender o que significa cada decisão que lhe é colocada socialmente e individualmente, então nesta perspectiva a (o) pedagoga (o) tem essa possibilidade de trabalho com a educabilidade considerando essa educabilidade para todos os seres humanos, não apenas para os privilegiados que conseguem aprender até sozinhos, mas sim o conjunto desta crianças, jovens e adultos com os quais ele tem relação, então ele se torna pedagogo 24 horas, porque ele vai exercer a pedagogia não apenas no espaço da escola, mas em todos os âmbitos, nas suas escolhas, nas decisões, nas atitudes, compromissos, ele se torna uma referência. É um papel sensacional, ele professa um conhecimento de ser, estar e fazer o mundo, que é através do docente que chegamos ao discente.</p> <p>Há uma mudança muito grande em relação ao papel da escola, tanto que tínhamos uma escola que reprovava e hoje temos uma escola que busca superar esse conceito de reprovação, embora ainda enfrente várias resistências sociais. Ainda é notável que alguns profissionais não entenderam essa questão da não reprovação, pois é comum infelizmente encontrar pessoas falando que o estudante não aprendeu e tiveram que passar porque são obrigadas, porém se não aprendeu a culpa é sim do professor pois se não aprendeu faltou maneiras diferenciadas de ensinar. Na ideia da educabilidade existe uma diferença entre reprovar e ensinar ainda não se estabeleceu, o pensamento eu posso ensinar a todos a medida em que o sujeito possa aprender diante do que ele consegue aprender e por isso ele pode avançar e ele não precisa ser medido da mesma forma que o outro, essa é uma ideia que ainda está no coletivo e que lá era muito mais acentuada e era praticada e com muita assertividade, hoje com as políticas e outras práticas mostra que esses são focos de resistência e não de tendência dominante, ai temos um paradigma pois antes tínhamos escolas seletivas e hoje temos escolas emancipadoras.</p> <p>Outra mudança profunda também foi a inserção do espaço escolar de todos, o processo de todas as crianças independente das diferenças que estas tem, elas estarem lá todas juntas, isso é um conceito que mudou e transformou e que ainda tem resistências, pois quando vc professor pedagogo se para com crianças com alguma deficiência se sente impotente pois muitos ainda não se sentem potentes para trabalhar com aquele indivíduo, pois durante sua formação não conviveu com nada parecido, não experienciou no seu processo de formação.</p>
--	--

Categorias	Indicadores	Referência
Práticas Pedagógicas (e Formativas) Inovadoras	No ambiente de trabalho	O professor de educação básica não existe outra concepção pra educação superior e pra educação básica, a concepção de educação inovadora é a mesma para as duas áreas claro são abordadas e a aplicação para a área de ensino superior e para área de educação básica.
		É a inovação é a mudança metodológica da prática pedagógica.
		Uso da tecnologia para a aprendizagem. Formação para o uso da tecnologia com responsabilidade com qualidade e com concepção diferenciada. Para trabalhar com tecnologia o professor precisa ter uma concepção inovadora, que saiba porque ele está fazendo, para que ele está fazendo, como está fazendo e com qual finalidade.
		A pesquisa ela é a geradora, a propulsora daquela provocação, então vou repetir, uma metodologia hoje nova! precisa ser composta de problema, a maior competência em um professor é saber criar uma problematização que instigue esses alunos.
		No momento atual estamos com uma pesquisa a todo vapor, na qual estamos examinando os blogs, os blogueiros, os influencers digitais da internet, que papel eles exercem no processo de formação dos professores.
		Proposta de formação on-line dos professores com a finalidade discutir essa concepção nova na educação. A experiência, as pessoas que se manifestaram no curso acharam que fez bastante diferença, pois usamos imagens, usamos vídeos, usamos aulas gravadas, usamos texto propriamente dito, o grupo de estudo fez textos didáticos para explicar cada saber proposto de Edgar Moran, então a gente trabalhou muito para criar recursos para que o professor entendesse a proposta dos sete saberes.
		Eu acho que o recurso on-line vai crescer na formação continuada dos professores, com subsídio mesmo de organização do trabalho com os professores e entre os professores e entre os gestores e professores.
		Uma outra mudança profunda é a ideia da globalização, pois a nossa ideia era que todo mundo nasce, cresce, vive e morre e esse era um conceito muito forte e fechado, e essa ideia da globalização é nova o que nos dá um novo desafio de lidar com diferentes linguagens, com diferentes línguas, ideia da comunicação ampliada de diferentes formas inclusive com as tecnologias, essa é uma mudança profunda na organização do espaço escolar e das atividade de escolarização. Além da mudança de interesse social, antes tínhamos escolas só para elite e agora a ideia da escola para todos, pois a ideia é ampliar e colocar as escolas em todos os lugares que têm crianças.

Categorias	Indicadores	Referência
	No ambiente pessoal	<p>Educação inovadora é a mesma para as duas áreas claro são abordadas e a aplicação para a área de ensino superior e para área de educação básica né então realmente eu comecei a fazer a pesquisa pela necessidade da prática, de ver na prática a insuficiência de alguns professores porque como sempre trabalhei com didática então isso que eu sentia que faltava subsídios para alguns professores que eram excelentes professores no conteúdo mas com dificuldade de explicar para os alunos, transpor o conteúdo.</p> <p>Alunos, a irem contextualizar, a entender o significado, a irem buscar informação, trazer informação, elaborar essa informação para daí introduzir o conhecimento, então a pesquisa é, ela é essencial e eixo norteador desde a escolarização da educação básica até o pós doutorado, ele é o cerne, ele é o eixo articulador da produção do conhecimento.</p> <p>realmente a área de informática foi um grande avanço e foi um avanço para a gente orientar e conversar com professores do Brasil inteiro.</p> <p>Tive aulas no Curso de Pedagogia sobre tv educativa.</p> <p>Pesquisar o que está fora do sistema e como está influenciando o que está dentro do sistema, interferindo nas práticas educativas. São práticas verbalizadas, permeadas de crenças e teorias que estão interferindo na formação dos professores, mas a gente ainda está pesquisando a extensão disso.</p>

Categorias	Indicadores	Referência
O fazer da(o) Pedagoga(o)	Com (novas) Tendências	Aprendi no curso de Pedagogia a partir do método Montessoriano, pois tinha uma professora que se correspondia direto com o pessoal de lá.
		<p>“Uma tendência uma onda forte em relação àquela opção de ensino” Vários pesquisadores trabalham com tendências. Tornar o sujeito pleno, no sentido de formar. Por estarmos numa constante de buscas e aperfeiçoamentos, que os saberes não são permanentes e em virtude disso temos que estar ligados as pesquisas, porque se não mudarmos a forma de pensar, isso é muito preocupante pois as tendências precisam ser alimentadas e experimentadas para dizer se é viável ou não com aquele público. As tendências me acompanham desde o curso Normal, pois desde esta época já trabalhava com unidade de experiências, a ideia de unidade era uma novidade. Pierre Chardan..Trabalhar a educação num olhar de completude, no sentido de tornar o sujeito pleno, quanto mais educação mais plenitude.</p>
		Uma legislação que vem e muitas vezes não é trabalhada, não é desenvolvida, não é entendida, e por consequência ela acaba também não solidificando, agora temos a documentação da UNESCO referente a formação de professores.
		A partir de projetos integrados, problematizados, contextualizados, que o aluno fosse em busca das informações que elaborassem, produzissem conhecimento, e assim teríamos uma aprendizagem efetiva e significativa.
		O que está escrito na Legislação é muito legal e se acontecesse efetivamente o que está escrito na legislação, a gente já tinha superado muita coisa, então esse é um grande problema, pois a gente vai acompanhando a legislação, uma coisa é o que está escrito na legislação e outra coisa é o subsidio que a escola tem para desenvolver, para desenvolver, para colocar em prática aquela lei que está escrita, então a gente tem muita coisa ainda para transpor esta barreira do que é legal, do que está escrito para o que efetivamente se desenvolve desta legislação, porque quando você pega a legislação para ver, ela tem contribuições bastante significativas.
		A lei 5692 embora tivesse algumas questões era muito complicadas voltadas para o ensino médio, onde tivemos cursos voltados para a elite e outros cursos voltados para a classe trabalhadora, essa é uma questão do ensino médio que não foi resolvida adequadamente, de 5ª a 8ª série ela foi um avanço pois rompeu com a educação primária, a entrada dos adolescentes no ginásio num sentido de continuidade do ensino.
		Uma professora de Pedagogia sugeriu que pensássemos como faríamos uma pedagogia dentro de um navio, solicitou que fotografássemos crianças na rua e em diferentes espaços com cenas para dez respostas a necessidades básicas, como as crianças comem, como brincam, como estudam...., pedagogia dentro dos filmes, essa professora fazia com que nós alunos refletíssemos muito sobre nossa prática, era uma Pedagogia Clássica.
		Foi um retrocesso na composição de algumas disciplinas, como agregamento dos Estudos Sociais. Mas eu vivi essa disciplina com um estudo afimco da história a partir das respostas culturais dos homens aos problemas da vida cotidiana, construído dentro da história francesa, então eu vivenciei Estudos Sociais maravilhosamente. Então o Ensino Médio não se resolveu na 5692 e na 9694, ainda o Ensino Médio encontra-se em conflito. A Educação Básica dos 9 anos já está mais fluida, estão conseguindo identificar os problemas e atuar para resolução, porém a passagem do 5º para o 6º ano ainda tem uma ruptura muito grande que não foi resolvida até o momento.

		<p>O que mais pega ainda não são as leis propriamente ditas mas a compreensão que os dirigentes têm das leis, a conjuntura política é ainda o grande problema. Tem momentos que a legislação avança mas a estrutura fica aquém e vice versa. Temos alguns conflitos que são processos históricos.</p>
		<p>Precisa ser ensinada e a gente precisa ver a utilidade daquela pesquisa, com que função você está fazendo pesquisa, pra que está fazendo aquela pesquisa? Que subsídio teórico ele vai trazer, né o da própria investigação da prática para produzir esse conhecimento. Então a pesquisa passa realmente a ser um eixo norteador forte, na inovação e na organização do trabalho docente, docente este que queira fazer a diferença para o mundo.</p>



Categorias	Indicadores	Referência
O fazer da(o) Pedagoga(o)	Na transversalidade	Temos que ter comportamento que nos torne profissionais.
		Ser pedagoga: eu aprendia a ser pedagoga quando fui ser pedagoga na EM Papa, lá aprendi na prática a ser pedagoga, foi minha formação prática, o que era preciso fazer, mas lá tive professores incríveis que contribuíram para meu trabalho, então todo o corpo docente me ensinou a atuar como pedagoga, a partir dos embates, dos estudos de política, da legislação. Toda a composição é válida para te tornar profissional, para se tornar pedagogo é necessário a sensibilidade para ouvir, estudar e aprender com os pares, pois todos tem a contribuir. Sempre propondo atividades, vivências diferenciadas no sentido de organizar a escola de modo diferenciado.
		A possibilidade do contato de ouvir as pessoas é muito rico, não só as pessoas que escrevem e que tem o conhecimento sistematizado, mas as pessoas que tem o conhecimento cotidiano, com histórias de vida, exemplos, histórias, a maneira como encaminham as suas práticas que tem conhecimento profundo e isso reverbera um conhecimento ainda maior pois são com as trocas que aprendemos e ensinamos.
		Hoje a maior competência que vejo num professor, é saber problematizar, contextualizar e chamar e envolver esse aluno para que ele aprenda aquele conteúdo, aquele conhecimento que está sendo proposto.
		Passei ter um outro olhar, um olhar muito mais ampliado, muito mais crítico, muito mais reflexivo, da realidade eu estava em meu entorno.
		Uma outra mudança profunda é a ideia da globalização, pois a nossa ideia era que todo mundo nasce, cresce, vive e morre e esse era um conceito muito forte e fechado, e essa ideia da globalização é nova o que nos dá um novo desafio de lidar com diferentes linguagens, com diferentes línguas, ideia da comunicação ampliada de diferentes formas inclusive com as tecnologias, essa é uma mudança profunda na organização do espaço escolar e das atividade de escolarização. Além da mudança de interesse social, antes tínhamos escolas só para elite e agora a ideia da escola para todos, pois a ideia é ampliar e colocar as escolas em todos os lugares que têm crianças.
		É a mesma porque nós não mudamos de papel, nosso papel é conduzir esses alunos a aprendizagem, nosso papel não mudou, nós temos que readaptar a concepção, organização estratégica em sala de aula, metodologias de sala de aula, mas o papel é o mesmo.
		Nas minhas formações de mestrado e doutorado sempre colocaram essa figura ligada à docência, pq a educação é uma prática social ampla, mas a atuação social da (o) pedagoga (o) é mais institucionalizada, veiculada a escola e a escola tem um compromisso da formação do cidadão voltada para o social, desde a Revolução Francesa que marca o rompimento com a idade Média.
As mudanças são históricas, fui formada no período de silêncios, as escolas também sofreram mudanças significativas, teve épocas que a escola era extremamente seletiva, na qual selecionava os melhores para o exercício da cidadania e hoje as escolas tem outra perspectiva, desde os anos 90 vem desenvolvendo este conceito de escola para todos, no sentido que não temos que selecionar os melhores para a sociedade, mas de fato temos que possibilitar a todos participar desta sociedade de diferentes formas, não mais com aquela ideia que todo mundo tem que ter a mesma participação, mas sim de que todos podem ter um senso de justiça em relação ao trabalho que desenvolvem, mas não		

		<p>que todos tem que ter o mesmo trabalho, certo e sim a possibilidade da equidade, que é o conceito mais dominante, todos tem direito a justiça social mas de modos diferenciados cada um pode ser diferente do outro e não idêntico igual, essa ideia não perpassa, mas agora com possibilidade e equidade sim, todos tem direitos iguais, mais as formas e as possibilidades ofertadas de maneiras diferenciadas.</p>
		<p>Como aluna vivi a pedagogia Tradicional, enquanto professora vivenciei a pedagogia da Escola Nova que foi se transformando numa perspectiva mais crítica atualmente é uma Pedagogia Ativa. Não existe a mudança sozinha, existe um coletivo.</p>