

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ADRIANE BAYER TOZETTO BEATRIZ

**CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ESTADUAL DE PONTA GROSSA - PR**

**PONTA GROSSA
2018**

ADRIANE BAYER TOZETTO BEATRIZ

CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES INICIANTEs: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ESTADUAL DE PONTA GROSSA - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto.

PONTA GROSSA
2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

B369 Beatriz, Adriane Bayer Tozetto
Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa/ Adriane Bayer Tozetto Beatriz. Ponta Grossa, 2018. 179f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profª Drª Susana Soares Tozetto.

1. Pedagogo. 2. Prática pedagógica. 3. Professores iniciantes. 4. Educação profissional. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.


CDD: 372.1


TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANE BAYER TOZETTO BEATRIZ


**O PEDAGOGO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTES,
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DO PARANÁ, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

 Profª Dra. Rita Buzzi Rausch - FURB

 Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

 Profª Dra. Vera Lúcia Martiniak - UEPG - suplente

Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid – UEPG - suplente

Ponta Grossa, 25 de junho de 2018.

Dedico este trabalho a todos os pedagogos, parceiros de caminhada da rede estadual de ensino do Paraná, que exercem com empenho a sua função em busca de uma educação de qualidade e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Senhor, por todos aqueles que entraram na minha história de vida e me ensinaram a crescer, a ser mais humana, mais humilde nos conhecimentos e, pelo término desta jornada de dois anos, o meu mais sincero agradecimento a Ti Senhor, que somente pela fé e perseverança consegui vivenciar este momento especial.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Neuza, e aos meus sogros, José e Guiomar, que torceram e acreditaram nos meus sonhos e não mediram esforços para me ajudar sempre que solicitei.

Ao meu grande companheiro, Ronaldo, que esteve sempre presente junto às crianças nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar aos estudos. A você, que esteve ao meu lado me auxiliando e torcendo por mais essa conquista na minha vida pessoal e profissional, todo meu especial carinho.

Aos meus amados filhos, Eduardo e Juliana, que com muita paciência e amor entenderam o propósito da escolha da mamãe e ajudaram sempre, revelando crescimento e amadurecimento. Meu muito obrigada, meus amores!

Aos meus familiares, amigos e colegas, que me levaram a crer na minha capacidade e autenticidade em trilhar novos caminhos e que me influenciaram positivamente na construção de um sonho real, todo o meu agradecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo aprofundamento teórico que recebi.

E de modo especial, todo o meu agradecimento e reconhecimento à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, que entre inúmeros candidatos à vaga de Mestrado, acreditou no meu projeto e apostou na minha pessoa. Meus sinceros agradecimentos por esses dois anos de caminhada, de descobertas, de aprendizagens significativas e de aprofundamento teórico. Toda a minha admiração e respeito pela brilhante profissional da área de educação que tive a oportunidade de conhecer e por construir novos saberes docentes ao seu lado.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente – GEPTRADO, em que fui acolhida, tivemos bons momentos de estudos, discussões e reflexões acerca do trabalho docente, agradecimento imenso.

Aos pedagogos, colegas de profissão e sujeitos desta pesquisa, pelas valiosas contribuições nos instrumentos de pesquisa, que me auxiliaram a coletar dados significativos para o estudo. Profissionais que auxiliam o professor a ressignificar a prática pedagógica em prol de um ensino de qualidade, mas que têm consciência da burocratização do seu trabalho, e mesmo assim, exercem a sua função na perspectiva de uma educação justa, pela democratização do saber e pela transformação social a partir da emancipação humana. Obrigada!

À Banca Examinadora, por ter aceito o convite e pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação. Muito obrigada!

Enfim, a todos que participaram e contribuíram para que esta pesquisa acontecesse e tivesse um bom resultado, meu agradecimento profundo.

Deus dá a todos uma estrela.
Uns fazem dela um sol.
Outros nem conseguem vê-la.

(Helena Kolody)

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR.** 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, na modalidade de Educação Profissional. O problema de pesquisa que norteou a investigação na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, foi: Quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa? O objetivo geral foi analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica e os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional e verificar as atribuições do pedagogo na orientação da prática pedagógica desses professores. Utilizamos os seguintes autores da área educacional: Nóvoa (1995), Giroux (1997), Sacristán (1999), Contreras (2002), Saviani (1989; 2002; 2009; 2013), Pimenta (1991; 2011), Libâneo (2009), Almeida e Placco (2012; 2016), Domingues (2009), Garcia (1999), Huberman (1995), Tardif (2002), Ferreira (2002), Brzezinski (2012), Kuenzer (1992; 1997), Romanowski (2012), Vázquez (2011), Perez Gómez (1998), Imbernón (2010) e Franco (2012), os quais se reportam ao pedagogo e à prática pedagógica dos docentes. A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados, segundo Trivinos (2010), foram os questionários e as entrevistas semiestruturadas com os pedagogos das instituições de ensino selecionadas, a respeito das ações desenvolvidas na busca pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor iniciante na rede estadual de ensino do Paraná. A pesquisa contou com a participação dos pedagogos atuantes em 10 instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa – PR, que responderam ao primeiro questionário de forma coletiva ou individual. Na sequência, foram distribuídos 23 questionários aos pedagogos que trabalham diretamente com a modalidade de Educação Profissional para serem respondidos de maneira individualizada e, desses pedagogos, foram selecionados 4 pedagogos para a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, utilizou-se Bardin (1995). O resultado demonstrado pela pesquisa evidencia que a prática pedagógica do professor iniciante da modalidade de Educação Profissional tem como princípio os saberes construídos no decorrer da sua formação acadêmica e da sua experiência de vida. O pedagogo deve assumir o papel de mediador da prática pedagógica junto ao professor e suas contribuições estão voltadas à discussão de metodologias, ao direcionamento da reflexão crítica sobre a ação docente e à articulação entre os saberes, nos momentos de formação continuada e em serviço.

Palavras-chave: Pedagogo. Prática pedagógica. Professores iniciantes. Educação Profissional.

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto. **Contributions from pedagogues to the pedagogical practice of beginner teachers: a study about State Professional Education in Ponta Grossa - PR.** 2018. 179 f. Master Thesis in Education – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

ABSTRACT

This research has as the object of study the contributions from pedagogues to beginner teachers' pedagogical practices in Professional Education, in the State School System of Paraná. The research problem which guided the investigation in the research line of Teaching and Learning from the Post-Graduation Program – Masters and Doctoral Degrees of the State University of Ponta Grossa – was: What are the contributions from pedagogues to beginner teachers' pedagogical practices in Professional Education, in the State School System in the city of Ponta Grossa? The general aim was to analyze the contributions from pedagogues to beginner teachers in the Professional Education area, in the State School System of Paraná, in search of improvement of pedagogical practices. The specific aims were: to identify the difficulties of pedagogues and beginner teachers in the area of Professional Education and to verify the pedagogues' duties concerning the pedagogical guidance of those teachers. The following educational area authors were used as references: Nóvoa (1995), Giroux (1997), Sacristán (1999), Contreras (2002), Saviani (1989; 2002; 2009; 2013), Pimenta (1991; 2011), Libâneo (2009), Almeida e Placco (2012; 2016), Domingues (2009), Garcia (1999), Huberman (1995), Tardif (2002), Ferreira (2002), Brzezinski (2012), Kuenzer (1992; 1997), Romanowski (2012), Vázquez (2011), Perez Gómez (1998), Imbernón (2010) and Franco (2012). The research was based on the qualitative approach and the methodological procedures which were adopted, according to Trivinos (2010) were: questionnaires and semi-structured interviews with pedagogues from selected educational institutions, about the actions which were developed in order to improve the pedagogical practices of beginner teachers from the State School System of Paraná. The research included pedagogues who are working in ten (10) educational institutions which offer Professional Education in the city of Ponta Grossa. The pedagogues answered the first questionnaire as a group or individually. After that, twenty-three (23) questionnaires were handed in, to pedagogues who work directly in the Professional Education area, to be answered individually and, among those pedagogues, four (4) of them were selected to the semi-structured interview. The data analysis is based on Bardin (1995). The result of the research shows that the beginner teachers' pedagogical practice in Professional Education has as a principle, the knowledge which was constructed during their academic education and life experience. The pedagogue must perform the role of mediator of the beginner teacher's pedagogical practice, and his or her contributions must focus on discussions about methodologies, on directing critical reflections about teaching actions and on the articulation of knowledge, with continuous teacher development and in-service training.

Keywords: Pedagogue. Pedagogical Practice. Beginner Teachers. Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Selo Comemorativo dos 70 Anos da SEED	27
Figura 2 – Municípios-Sede dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná.....	28
Figura 3 – Fases da carreira docente.....	86
Figura 4 – Oferta do Ensino Técnico na rede pública no estado do Paraná	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos profissionalizantes e matrículas	117
Tabela 2 – Número de pedagogos na modalidade Educação Profissional	120
Tabela 3 – Professores da modalidade de Educação Profissional.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–	Atribuições à função do professor-pedagogo.....	55
Quadro 2 –	Categorias e subcategorias sobre as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional.....	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GS/SEED	Grupo Setorial / Secretaria de Estado da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE PG	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
NRE	Núcleo Regional de Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEED PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED/DET	Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Trabalho

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: SUAS RAÍZES HISTÓRICAS	23
1.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ	23
1.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR	29
1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PEDAGOGIA	31
1.4 HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, SUPERVISÃO ESCOLAR, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PEDAGOGO	35
1.5 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O PEDAGOGO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	46
1.6 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	54
CAPÍTULO 2 - COMPREENDENDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	60
2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO ESPECIALISTA TÉCNICO	62
2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO	63
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO	65
2.4 A CONCEPÇÃO DE GIROUX: PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR	68
2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ	72
2.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES INICIANTES	78
CAPÍTULO 3 - A MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS SABERES	88
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ: HISTÓRIA E INFLUÊNCIAS ATUAIS	90
3.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LICENCIADO X BACHAREL	99
3.3 A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	104

CAPÍTULO 4 - AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTES, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	113
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	113
4.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	114
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ QUE OFERTAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	117
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	119
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	123
4.5.1 Categorias levantadas.....	124
4.5.1.1 Contribuições do Pedagogo	125
4.5.1.2 Atribuições do Pedagogo.....	132
4.5.1.3 Dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	162
APÊNDICE A - TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR.....	163
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL.....	164
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	166
APÊNDICE D - TERMO DE USO DE IMAGEM	168
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO	169
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO INDIVIDUALIZADO POR PEDAGOGO.....	172
APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	174
ANEXOS	176
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	177

INTRODUÇÃO

Cursei Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG nos anos de 2001 a 2004 e no ano de 2005 assumi a vaga no cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM, área de atuação de Professor Pedagogo, na Educação Básica, na rede estadual de ensino do Paraná. Atualmente, faço parte da Equipe Pedagógica, assim como denominamos os pedagogos que trabalham na função de Coordenação Pedagógica. Entretanto, veremos no decorrer deste estudo que, dependendo da região, utilizamos várias denominações em nosso país para essa função. Hoje, atuo em uma instituição de ensino da rede estadual que oferta a modalidade de Educação Profissional e, para tanto, surgiu o interesse em aprofundar meus conhecimentos a respeito das contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, nessa modalidade de Educação Profissional. Na última década, foram realizados concursos públicos e processos seletivos para suprir a demanda de professores para a modalidade de Educação Profissional da rede estadual, pois os contratos temporários têm duração anual, necessitando de novos processos seletivos e contratações todos os anos.

Nos 12 anos de atuação como professora pedagoga, já trabalhei com diversos professores, iniciantes e licenciados, em sua maioria, os quais atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Porém, na modalidade de Educação Profissional, me deparei com professores iniciantes, a maior parte são bacharéis ou tecnólogos contratados temporariamente para exercerem a docência nos cursos técnicos subsequentes, bem como nos cursos integrados, em disciplinas específicas. Muitos são formados e desempenham suas funções no mercado de trabalho como advogados, administradores, contabilistas, engenheiros, dentistas, nutricionistas, enfermeiros, psicólogos, tecnólogos, e destinam parte de seu tempo para lecionar nas instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional.

Diante desta realidade educacional, as inquietações surgiram e senti-me motivada a aprofundar os meus conhecimentos sobre as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, no município de Ponta Grossa.

Ao ingressarem na docência, os professores – alguns com alguma habilitação pedagógica, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e outros sem nenhuma formação pedagógica, apenas com os conhecimentos específicos de sua área – solicitam o assessoramento pedagógico. A aprendizagem da docência é feita pela própria observação enquanto aluno, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e nas trocas de experiências e de estudos com os demais professores, nos momentos de formação continuada ofertados no decorrer do ano.

A partir das inquietações apresentadas acima, decidi estudar, pesquisar, analisar e refletir junto aos meus pares, reunindo informações e apontamentos que pudessem contribuir com o objeto de estudo da presente investigação, que foca nas contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná. O problema de pesquisa que norteou a investigação foi: quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes¹, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa?

Pretendemos, a partir desse problema de pesquisa, alcançar o seguinte objetivo geral:

- Analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica;

E como demais objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional;
- Verificar as atribuições do pedagogo na orientação da prática pedagógica dos professores iniciantes.

Partindo do pressuposto da importância do papel do pedagogo junto à prática pedagógica dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, percebemos que a temática sobre a contribuição do pedagogo no espaço escolar está sendo discutida no âmbito acadêmico, pois é um assunto relevante e atual e que necessita de constante reflexão. A consulta à base de dados da CAPES –

¹ Termo usado por Garcia (1999) para fazer referência à iniciação ao ensino, sendo o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em Banco de Teses referente às teses e dissertações apresentadas no período compreendido entre os anos de 2005 e 2016 (BRASIL, 2017e), teve seu recorte temporal escolhido por representar a última década em que a temática merece estudos e reflexões pelas reformulações e exigências da legislação vigente sobre a formação e atuação do pedagogo.

A consulta demonstrou que o pedagogo é objeto de pesquisa em vários estudos, e buscando-se por “pedagogo no Paraná”, apareceu a tese de doutorado de Nelsi Antônia Pabis, no ano de 2014, pela Universidade Tuiuti do Paraná, intitulada “O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná”. Nesse estudo, o objeto da pesquisa foi o trabalho do pedagogo na escola pública paranaense e, na análise realizada, foi possível perceber que o trabalho do pedagogo é desenvolvido em meio a contradições entre o que apresenta a lei e o que o profissional realiza.

Já em relação aos “professores iniciantes”, apareceram produções acadêmicas recentes, representando um tema atual e que vem ganhando espaço em estudos e discussões no campo de formação de professores, no qual surge a preocupação em relação a esses professores que iniciam a carreira docente.

Sobre “Educação Profissional” foram encontradas inúmeras produções acadêmicas nos últimos anos, representando o crescente interesse nessa modalidade de ensino, diante dos investimentos tanto do governo federal como das redes estaduais de ensino. Na busca por “Educação Profissional no Paraná”, apareceu a dissertação de mestrado de Letícia de Luca Wollmann Saldanha, no ano de 2010, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada “Avanços e contradições da política de Educação Profissional integrada no Paraná” (2003 – 2010). O estudo apresentou uma análise do processo de constituição da política de Educação Profissional no Paraná, suas concepções e ações, no período compreendido entre 2003 e 2010, e resultou na análise de uma política educacional implantada no Paraná que sintetizou o processo de humanização e de qualificação para o trabalho, mediado pelos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, representando um avanço conquistado, porém limitado pelas condições estruturais.

Diante da constatação de que o pedagogo, os professores iniciantes e a modalidade de Educação Profissional são assuntos de interesse no meio acadêmico e que precisam ser discutidos e pesquisados, para que sejam fornecidos novos

entendimentos e discussões, a fim de gerar uma contribuição social para o processo educativo, a presente pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, que se caracteriza por uma análise reflexiva sobre o objeto de estudo que se encontra na realidade educacional.

No município de Ponta Grossa – PR, das 50 instituições de ensino da rede estadual, hoje, apenas 10 instituições ofertam a modalidade de Educação Profissional², seja com curso integrado³ ou subsequente⁴. Portanto, os procedimentos metodológicos adotados, primeiramente na fase exploratória, foram a elaboração e a aplicação por amostragem do questionário (Apêndice E) para os pedagogos atuantes nessas 10 instituições de ensino, que responderam ao primeiro questionário de forma coletiva ou individual. Fez-se necessário que, ao menos, 1 pedagogo de cada instituição escolar respondesse o questionário, o qual foi encaminhado para o e-mail particular de cada um deles e, na impossibilidade, ao próprio estabelecimento de ensino.

Diante desse levantamento por amostragem realizado por esse primeiro instrumento, decidimos formular um novo questionário (Apêndice F) com quatro perguntas específicas direcionadas ao trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná, e reencaminhá-lo para cada pedagogo atuante na modalidade de Educação Profissional, totalizando novos 23 questionários de acordo com a demanda de pedagogos constatada no município de Ponta Grossa. Desses 23 questionários, retornaram 15 questionários respondidos.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (Apêndice G), com 4 pedagogos selecionados das instituições de ensino, que responderam o questionário e se dispuseram a contribuir com a pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada que foi gravada, sobre as ações desenvolvidas na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor iniciante na rede estadual de ensino do Paraná.

A análise dos dados fundamentou-se na teoria de Bardin (1995), que define a análise de conteúdo em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material;

² A Educação Profissional é uma modalidade da Educação Básica compreendida numa relação de interdependência com o Ensino Médio (COSTA, 2016).

³ Curso Integrado ao Ensino Médio: a formação técnica tem duração de 4 anos (PARANÁ, 2017).

⁴ Curso Subsequente ao Ensino Médio: a formação técnica varia de 2 semestres a 4 semestres, de acordo com a carga horária do curso (PARANÁ, 2017).

e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Conforme essa autora, a análise dos dados é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42)

Para tanto, nesta pesquisa, os dados coletados foram analisados e categorizados conforme Bardin (1995), refletindo sobre as ações do pedagogo da rede estadual de ensino que atua com professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional.

Os autores da área educacional que fundamentaram os capítulos desta produção acadêmica foram: Nóvoa (1995), Sacristán (1999), Giroux (1997), Saviani (1989; 2002; 2009; 2013), Pimenta (1991; 2011), Libâneo (2009), Contreras (2002), Almeida e Placco (2012; 2016), Domingues (2009), Garcia (1999), Huberman (1995), Tardif (2002), Ferreira (2002), Brzezinski (2012), Kuenzer (1992; 1997), Romanowski (2012), Vázquez (2011), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Imbernón (2010) e Franco (2012), pois reportam-se ao pedagogo e à prática pedagógica dos docentes, que deve ser estruturada para um processo de ensino e aprendizagem⁵ significativo.

Consideramos importante estruturar a pesquisa em quatro capítulos. O Capítulo 1 realiza uma breve trajetória histórica dos caminhos da Educação no Brasil e no Estado do Paraná, demonstrando o percurso histórico da Formação de Professores e da Pedagogia, apontando as habilitações do Curso de Pedagogia: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e o pedagogo unitário em sua formação, tendo como base a formação docente. Ressaltamos as políticas neoliberais presentes na educação brasileira e o trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná.

Já no Capítulo 2, demonstramos, a partir dos estudos de Contreras (2002), a prática pedagógica no enfoque dos modelos definidos por esse autor, sendo o modelo de professor como especialista técnico, o modelo de professor como

⁵ Por meio de uma abordagem sociocultural, os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos, professor e aluno, num processo único e dialógico (MIZUKAMI, 1992).

profissional reflexivo e o modelo de professor como intelectual crítico. Optamos em selecionar a prática pedagógica e a atuação docente na concepção de Giroux (1997), porque, de acordo com essa teoria, os professores são vistos como intelectuais transformadores. Reiteramos a importância da formação inicial e continuada, enfocando suas repercussões para a prática pedagógica dos professores iniciantes.

No Capítulo 3, apresentamos brevemente a modalidade de ensino da Educação Profissional e seus saberes, introduzindo a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil e no estado do Paraná, e as influências, bem como discutimos a formação dos professores da Educação Profissional e os impasses entre licenciatura e bacharelado, enfocando a rede estadual de ensino do Paraná e a modalidade de Educação Profissional, nosso campo de discussão.

E por fim, no Capítulo 4, apresentamos a abordagem metodológica que embasa esta pesquisa, expondo as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, demonstrando a análise e discussão dos dados. Elucidamos a caracterização das instituições de ensino da rede estadual de ensino do Paraná que ofertam a Educação Profissional, no município de Ponta Grossa – PR, apresentamos os procedimentos utilizados na pesquisa, discorremos sobre a análise dos dados e a articulação entre o trabalho do pedagogo e a docência dos professores iniciantes em busca de uma prática pedagógica significativa.

As considerações finais deste trabalho são fruto das análises e reflexões acerca das contribuições do pedagogo para a prática pedagógica do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional.

Posto isto, esta produção acadêmica representa a necessidade de novas discussões sobre o tema, de modo a evidenciar que no ensino profissionalizante não deve existir a supremacia dos conhecimentos técnicos sobre os pedagógicos, e sim, uma articulação entre os saberes em prol de uma educação emancipadora.

CAPÍTULO 1

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: SUAS RAÍZES HISTÓRICAS

O capítulo retrata a trajetória da educação no país, no estado do Paraná e no município de Ponta Grossa – PR, bem como enfatiza a rede estadual de ensino do Paraná. Faz-se necessário fazer uma retomada histórica sobre a Formação de Professores e o Curso de Pedagogia, pontuando as políticas neoliberais presentes no estado e a atuação do pedagogo frente a esse cenário.

Para tanto, faz-se referência à Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e aos 32 Núcleos Regionais de Educação, com ênfase no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – NRE. Na cidade de Ponta Grossa, encontram-se as instituições de ensino da rede estadual que ofertam a modalidade de Educação Profissional e constituem o campo de pesquisa. Desta forma, visamos analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, na rede estadual de ensino do Paraná, em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

1.1 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

No levantamento de fontes de pesquisa que contribuem com a construção da historiografia a respeito da organização escolar para a compreensão do processo educacional brasileiro, em especial no território paranaense, obteve-se como referência os pesquisadores e autores: Fernando Azevedo (1996), Maria Elizabeth Blanck Miguel (1997), Lilian Anna Wachowicz (1984), Fabiana Andrea Barbosa Vaz (2005), Maria Isabel Moura Nascimento (2008), José Claudinei Lombardi (2004), entre outros, que obtiveram seus resultados de pesquisa e investigação em documentos legais, a exemplo da Coleção de Atos Oficiais – Leis do Império e da Coleção de Atos Oficiais do Paraná – Legislação Provincial.

De acordo com as palavras descritas em Azevedo (citado por MIGUEL, 1997, p.676), “um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de instituições educativas”. Essa foi

uma tentativa de melhor compreender o desenvolvimento histórico da educação brasileira.

No Brasil, durante o período colonial, a educação foi promovida pelos jesuítas e, segundo Castanho (2004, p.37), “ela era levada à casa-grande por padres da Companhia de Jesus ou ministrada nos colégios jesuíticos”. A história da educação brasileira no período colonial foi marcada pela presença dos jesuítas por determinação do rei de Portugal, recebendo o apoio das autoridades da colônia. Nesse período, os jesuítas exerciam a docência embasados nas regras do *Ratio Studiorum*, que poderia ser compreendido como um sistema pedagógico ou ainda um plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus, entre 1599 e 1759. Para Saviani (2013, p. 55):

O Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias.

A partir do século XVIII, surge a educação pública, sendo assumida pelo Estado, dando lugar à chamada educação pública estatal, decorrente das transformações do capitalismo, a partir da Revolução Industrial e das ideias iluministas. “A ‘educação pública religiosa’ é pública no sentido de que é mantida com recursos do erário, e é religiosa no sentido de que seu conteúdo é religioso e sua operacionalização corre por conta das Igrejas católica e reformada.” (CASTANHO, 2004, p.38).

No período de transição da Colônia para o Império, as aulas eram ministradas pelos jesuítas ou por mestres leigos, quase sem nenhuma preparação para o exercício do magistério. A partir do Alvará de 28 de junho de 1759, foram instituídas as aulas régias, passando, assim, a educação brasileira para o controle do Estado, tendo início a educação pública estatal. De acordo com as palavras de Castanho (2004, p.45), “os professores régios não tinham uma formação escolar específica como pré-requisito para sua nomeação. [...] O sistema de concursos em seguida foi aperfeiçoado com a exigência de requerimentos prévios”.

De acordo com Miguel (1997), na Lei de 15 de outubro de 1827 havia a determinação da criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e

lugarejos. Na Província do Paraná, o modo de produção fundamentava-se no cultivo da erva-mate e no comércio de gado, sendo a economia de base escravocrata e, portanto, os negros e marginalizados não eram considerados cidadãos. Deste modo, a lei existente no período, que pretendia garantir a instrução primária pública e gratuita a todos os cidadãos, já esbarrava na divisão de classes sociais. O comércio da erva-mate era feito pelos proprietários de terras, considerados a elite e que, por isto, tinham a sua formação escolar garantida.

No final do Império, o Paraná tentou reorganizar o ensino público. A Lei nº 712 de novembro de 1882, segundo Miguel (1997), extinguiu o Instituto Paranaense, reorganizava a Escola Normal e criava as escolas primárias, garantindo a regência das classes aos alunos normalistas.

Após a Proclamação da República, encontram-se leis que estipulam a cobrança de taxa escolar e criam-se 100 escolas subvencionais pelo Regulamento de 1889 (MIGUEL, 1997). As escolas poderiam ser mistas ou não, as subvenções seriam concedidas a professores que tivessem ou não habilitação, ao passo que as escolas seriam inspecionadas todo mês e o ensino compreendia a leitura, a escrita, as quatro operações e religião, demonstrando o controle do governo republicano em relação à educação.

A mudança do regime político de Império para República e a reorganização do Estado representaram que a classe dominante não tinha e ainda hoje não tem interesses e nem prioridades quanto à educação pública. Naquele momento histórico, ainda não havia a exigência no perfil de um novo cidadão e de um novo homem para esta sociedade, porém, hoje, mesmo havendo esse perfil de homem e cidadão, verificamos que os investimentos são falhos e insuficientes para a educação pública.

Antes da criação da primeira Escola Normal do Paraná, não havia outro estabelecimento destinado à formação dos professores no estado. Segundo Nascimento (2008), foi através da Lei nº 456 de 12 de abril de 1876 que foi criada a primeira Escola Normal, em Curitiba, Paraná. Em 1912, foi criada a Universidade do Paraná, em Curitiba, que contava com as faculdades de Medicina, Engenharia e Direito.

Segundo Vaz (2005, p. 123):

Pode-se afirmar que, nesse momento, com a criação da Universidade Federal do Paraná e com o quadro educacional descrito, com a abertura de novas escolas, o crescimento do número de alunos matriculados e a criação da Escola Normal do Paraná, o estado encontrava-se em um momento de 'efervescência intelectual'.

Ainda na década de 1920, surgem as mudanças educacionais em âmbito nacional e no estado do Paraná, com a Reforma Educacional Paranaense, na qual César Prieto Martinez, Inspetor Geral de Ensino na época, seria o responsável em efetivar a reforma do ensino, garantindo a sua qualidade, tanto nos aspectos de construção de novos estabelecimentos como na formação dos professores. Para Vaz (2005, p. 136), "César Prieto Martinez comemora a ascensão da educação do Estado do Paraná [...]. Reafirma que o número de matriculados nas escolas aumentou e que a frequência também melhorou".

Por meio do Decreto nº 528 de 4 de março de 1932, de acordo com o Arquivo Público do Paraná (PARANÁ, 2000), foram criadas cinco Inspetorias Regionais de Ensino, com sede nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Jaguariaíva, Rio Negro e Imbituva, tendo outros municípios sob suas jurisdições. As Inspetorias de Ensino foram remodeladas apenas para garantir a supervisão das escolas públicas do estado do Paraná, sem nenhuma inovação pedagógica desde a década de 1920.

Em 1947, de acordo com o Arquivo Público do Paraná (PARANÁ, 2000), através do Decreto nº 614 de 13 de maio de 1947 e publicado no Diário Oficial de 14 de maio de 1947, fica criada a Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC e na década de 1950 houve a criação de Inspetorias Auxiliares de Ensino em 50 cidades do estado. De acordo com Tavares (2007), a criação das Inspetorias Regionais de Ensino, com suas respectivas Inspetorias de Ensino Médio e Inspetorias de Ensino Primário, dá-se em novembro de 1961, dividindo o Estado em regiões escolares.

Conforme Tavares (2007), em 1962 foi criada a Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, que deveria gerir o Fundo Estadual de Ensino, que era composto inicialmente por verbas federais para a expansão e a manutenção da rede física dos estabelecimentos de ensino.

Em 1975, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC tem a regulamentação da sua estrutura aprovada, sendo composta por uma Coordenação Central e Equipes de Supervisão junto aos Departamentos de 1º grau, 2º grau e supletivo. Em nível regional, através da supervisão dos Núcleos Regionais de

Ensino, com sede na SEEC, e pela supervisão junto às Inspetorias Regionais de Ensino, de acordo com Tavares (2007).

A Secretaria de Estado da Educação – SEED foi criada em 1979, desmembrando a pasta da Cultura para outra secretaria. Neste momento histórico, o sistema de supervisão passou a abranger todos os níveis e modalidades do ensino das redes estadual, municipal e particular. Já os Núcleos Regionais de Educação – NREs, com sede em Curitiba, são transferidos para 20 microrregiões que passam a ser responsáveis por atribuições administrativas, desempenhando um papel de inspeção (TAVARES, 2007).

No ano de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná comemorou 70 anos de sua criação e promoveu um resgate da trajetória da Secretaria na área educacional no estado, sendo criado um selo comemorativo:

Figura 1 – Selo Comemorativo dos 70 Anos da SEED



Fonte: Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br>

Atualmente, a SEED tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de Educação Básica e de Educação Profissional, visando a melhoria das condições de vida da população, estando localizada em Curitiba, capital do estado do Paraná, e conta com 32 NREs. Pabis (2014, p. 105) diz que os NREs “constituem uma entidade pública que representa a Secretaria de Estado da Educação no Paraná, na sua região de abrangência e responsável pela aplicação das políticas educacionais definidas em nível federal e estadual.”

Os 399 municípios do estado do Paraná estão vinculados a um Núcleo Regional de Educação e, conforme a seguinte afirmação:

Nele atuam as equipes administrativas e pedagógicas que orientam e acompanham os processos educacionais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional, Educação Especial da rede pública e particular de ensino e atendimento à comunidade sobre as questões educacionais em todo o Estado. (PABIS, 2014, p. 106)

Segue o mapa representativo com os 32 NREs do estado do Paraná e suas sedes administrativas nos respectivos municípios:

Figura 2 – Municípios-Sede dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná



Fonte: Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br>

Em se tratando de educação, atualmente a cidade de Ponta Grossa é sede de um dos 32 NREs que auxiliam administrativamente e pedagogicamente a SEED) pois possui o NRE de Ponta Grossa, que tem sob sua jurisdição os municípios de: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. São atendidas aproximadamente 368 instituições de ensino, sendo 133 instituições da rede estadual e as demais instituições da rede municipal e da rede particular, que ofertam as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio,

Educação Profissional, Formação de Docentes, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial (PARANÁ, 2017).

O NRE de Ponta Grossa é constituído por aproximadamente 4.049 professores com o vínculo empregatício Quadro Próprio do Magistério – QPM, sendo que somente na cidade de Ponta Grossa há quase metade deste índice de professores concursados, sendo aproximadamente 2.192 docentes, de acordo com o site da SEED em números, do mês de novembro de 2016 (PARANÁ, 2017).

Em relação às matrículas da rede estadual de ensino do NRE de Ponta Grossa no ano de 2016, de acordo com o relatório gerado no mês de novembro da SEED em números, foram aproximadamente: 36.294 matrículas no Ensino Fundamental – Anos finais e 16.659 matrículas no Ensino Médio. Na Educação Profissional, que compreende o Ensino Médio Integrado a um curso profissionalizante, foram efetivadas 2.434 matrículas; para o Curso de Formação de Docentes foram 762 matrículas; e nos Cursos Subsequentes no primeiro semestre foram realizadas 2.051 matrículas, e no segundo semestre de 2016 totalizaram-se 2.097 matrículas.

Na sequência, verificamos como ocorreu a trajetória histórica da educação no município de Ponta Grossa – PR.

1.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR

A cidade de Ponta Grossa teve suas raízes no tropeirismo, sendo integrante da Rota dos Tropeiros, e foi elevada à Freguesia em 15 de setembro de 1823, tendo sido escolhido um local no alto de uma colina, perto do Caminho das Tropas, para a construção de uma nova capela em homenagem à Nossa Senhora de Sant’Ana, onde ficou estabelecido para ser a sede da Freguesia e em seu entorno passaram a ser construídas as casas de moradia e de comércio. Já em 1855, Ponta Grossa foi elevada à Vila e em 1862 à Cidade. O nome Ponta Grossa é devido a origem geográfica, pois constitui-se em referência a uma colina de grande diâmetro coberta por um capão de mato. A colina podia ser vista de longa distância por todos aqueles que viajavam pela região (PREFEITURA DE PONTA GROSSA, 2016).

Com a chegada da Estrada de Ferro, Ponta Grossa se tornou um grande centro comercial, cultural e social. A ferrovia transformou a cidade em um grande entroncamento, destacando-a na região dos Campos Gerais e no Paraná. Muitos

imigrantes escolheram a cidade para morar, trabalhar e estudar, como ucranianos, alemães, poloneses, italianos, russos, sírios e libaneses, entre tantos outros, que contribuíram para o crescimento da cidade, bem como para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de Ponta Grossa. Pode-se dizer que a pequena vila, surgida como pouso dos tropeiros, cresceu e se transformou em uma grande cidade (PREFEITURA DE PONTA GROSSA, 2016).

Pela Lei nº 1201 de 28 de março de 1912 (VAZ, 2005), cria-se a primeira escola pública da cidade de Ponta Grossa, chamada Grupo Escolar nº 2 – Escola Pública Promíscua⁶, denominada mais tarde de Colégio Estadual Senador Correia. Também surgiram algumas escolas confessionais tradicionais⁷ de congregações religiosas com caráter particular e que atendiam a elite local.

Segundo Luporini (1997, p. 36):

Foi no relatório do inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná, relativo ao ano letivo de 1920 que pela primeira vez se fez referência à criação de uma 'Escola Normal' na cidade de Ponta Grossa. Tal referência traria como consequência a Lei nº 2064 de 31/03/1921 que oficializou o projeto para a criação da Escola Normal de Ponta Grossa, oficialmente inaugurada em 27/02/1924, tendo como primeiro diretor Dr. Joaquim Meneleu de Almeida Torres.

A Escola Normal de Ponta Grossa, segundo Vaz (2005), foi a segunda escola normal voltada à formação de professores inaugurada no estado do Paraná. Em 1924, foi denominada de Escola Normal Primária de Ponta Grossa, estando localizada na Rua Barão do Rio Branco, no município de Ponta Grossa. Atualmente, no local funciona o Colégio Estadual Regente Feijó.

Conforme afirma Vaz (2005, p. 24):

[...] resgatar a história da segunda Escola Normal do Paraná, seus avanços e contribuições para a constituição da sociedade economicamente ativa do local a partir da década de 20 faz-se primordial para compreender o panorama educacional ponta-grossense (*sic*) no cenário do Estado do Paraná e do Brasil.

⁶ As escolas primárias públicas que funcionavam em Ponta Grossa, no período de 1908 a 1916, formam escolas ou os grupos escolares que continham duas salas de aula com aglutinação de cadeiras de tipos diversos, sendo masculinas, femininas ou “promíscuas” mistas (promiscuidade de sexos), regidas por professores distribuídos entre as várias séries. Na Capital e nos arredores funcionavam as escolas isoladas com uma única sala e sob a regência de um professor (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004).

⁷ Na escola confessional, a evangelização e a educação estão intimamente imbricadas (BALBINOT, p. 55, 2010).

A educação ponta-grossense assumia um caráter dualista. Segundo Vaz (2005), oferecia uma diversidade de espaços educacionais, porém sem possibilitar o acesso a todos, constatando-se mais escolas particulares do que públicas. Faz-se necessário destacar os estudiosos e pesquisadores que desenvolveram trabalhos na área da educação ponta-grossense, como Teresa Jussara Luporini (1997), Carmencita de Holleben Mello Ditzel (2004), Fabiana Andrea Barbosa Vaz (2005), Maria Isabel Moura Nascimento (2008), Vera Lucia Martiniak (2011), entre outros, que contribuíram com dados e informações acerca da trajetória histórica da educação nos Campos Gerais.

Para Nascimento (2008, p. 198):

A inauguração da Escola Normal de Ponta Grossa, naquele momento, representava a vitória de parcela da população que foi diretamente beneficiada. A Escola Normal foi criada com a finalidade de preparar os professores para as escolas públicas que estavam em expansão. No entanto, ela atendeu apenas às necessidades imediatas da escola privada e do grupo escolar, enquanto as escolas isoladas permaneceram com professores leigos.

Nesse sentido, é possível perceber que o desejo dos governantes da época em favorecer a formação de professores para atuarem nas escolas isoladas ainda continuava sendo um problema e que não havia ocorrido a democratização do ensino.

O município de Ponta Grossa, localizado no centro do estado do Paraná, distante 103 quilômetros da capital Curitiba, conta atualmente com uma população estimada de 341.130 habitantes. A cidade também é conhecida como a Princesa dos Campos, sendo a quarta cidade mais populosa do Paraná (PREFEITURA DE PONTA GROSSA, 2016).

1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PEDAGOGIA

A formação de professores começou a ser pensada apenas após a Revolução Francesa, no século XIX, em que se inicia a criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores devido ao problema da instrução popular que estava ocorrendo. Exigia-se que a população tivesse um certo grau de

instrução, para tanto, iniciou-se a expansão do ensino primário público a todas as camadas da população.

De acordo com Saviani (2009, p. 143):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

Ao longo do século XIX, os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram criando suas escolas de formação de professores, seguindo o modelo francês, em que não havia a preocupação com o preparo didático-pedagógico. No Brasil, não foi diferente, após a Independência do Brasil que ocorreu em 1822, inicia-se a preocupação com a instrução popular e para isso seria preciso pensar na formação de professores para atender essa demanda. Seguindo o modelo francês já implantado em outros países, no Brasil, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 (MIGUEL, 1997), o ensino desenvolvido era pelo método mútuo⁸, em que os professores deveriam ser treinados pensando apenas na preparação didática e não pedagógica dos profissionais. Isto é, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada a partir da Lei nº 10, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, em 1835. Já na província do Paraná, a formação de professores iniciou em 1876, de acordo com Saviani (2009). Conforme a explicitação do autor, fica clara a trajetória da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

⁸ Método amparado no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, sendo uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade e não na independência intelectual (LESAGE, 1999).

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

A formação de professores no Brasil passou por avanços e mudanças significativas ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, de acordo com a explicitação de Saviani (2009): inicialmente, a preocupação com a formação de professores surge com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, em que os professores deveriam ser treinados. Foram criadas Escolas Normais em diversas províncias, considerando que os professores deveriam ter apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados às crianças.

Já no segundo período, a escola passa a ser reorganizada, priorizando-se os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, com ênfase nas práticas de ensino, ou seja, o preparo didático-pedagógico. Os professores eram formados nas Escolas Normais e posteriormente no terceiro período histórico, nos Institutos de Educação, considerados como espaços de ensino e de pesquisa, de inspiração escolanovista e representando uma nova fase da educação no país. Na década de 1930, ocorreram movimentos que marcaram mudanças na educação brasileira, pois surgiu a preocupação em formar professores em cursos específicos para ministrar aulas no ensino secundário e a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo como seus representantes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. “Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no país” (BRZEZINSKI, 2012, p. 18).

No quarto período, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), fica criado o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. E no quinto período, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) modifica a estrutura e organização dos ensinos primário e médio, passando a denominar-se Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Nessa nova organização, as Escolas Normais desaparecem e dão lugar à Habilitação específica de Magistério de 2º grau para o exercício do magistério no 1º grau.

Já o sexto período, a partir da promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), permite que os Institutos de Ensino Superior promovam a formação de professores por meio de cursos de curta duração. Os Institutos de Educação foram elevados ao

nível universitário: do Distrito Federal e o carioca que foram incorporados à Universidade do Distrito Federal, em 1935, e o de São Paulo à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, constituindo-se como a base dos estudos superiores de educação.

Segundo Saviani (2009, p. 146):

[...] a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como 'esquema 3+1' adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

O esquema 3+1 representava que os três primeiros anos eram destinados ao estudo das disciplinas específicas e um ano destinado para a formação didática. E no ano de 1939 surge o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939 (BRASIL, 1939).

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) previu para as séries finais do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau a formação de professores em nível superior e nos cursos de licenciatura curta com 3 anos de duração ou a plena com 4 anos de duração. Já em relação ao curso de Pedagogia, além da habilitação específica para o Magistério, foi atribuída a formação dos especialistas em Educação, ou seja, diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, no Brasil, iniciou-se uma ampla discussão pela reformulação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que partiu do princípio de Silva (citado por SAVIANI, 2009, p.148) de que se deve ter a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Com base nessa ideia, as instituições de ensino superior passaram a atribuir a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como se evidenciou posteriormente, com a aprovação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Após a aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores passou a ser vista de um novo ângulo, sendo mais valorizada. Em seu Art. 62, a formação do professor para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ser exigida em nível superior, estabelecendo-se que

ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação. Os cursos normais de nível médio passam a fazer parte de uma formação mínima para a docência nas seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.4 HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, SUPERVISÃO ESCOLAR, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PEDAGOGO

No século XVIII, na França, o sistema político dominante era o Absolutismo Monárquico, através da Dinastia dos Bourbon, privilegiando-se os interesses aristocráticos, enquanto a burguesia e o povo não tinham participação efetiva. Ou seja, o restante da população apenas pagava os altos impostos e os gastos extraordinários da Corte. Em decorrência, ocorre a Revolução Francesa (1789-1799) pela tomada de poder e a conquista de direitos, e no mesmo século surgem os ideários iluministas na França, expandindo-se para vários países posteriormente, sendo conhecidos como Iluminismo, movimento intelectual que culminava na igualdade de direitos e a liberdade pessoal e social (ANDERY, 1996).

A expansão industrial, o sistema capitalista e o fortalecimento da classe burguesa fortemente presente no século XVIII influenciaram o mercado de trabalho e a escolarização. “O início da indústria moderna foi possível graças à presença de duas condições: a existência de capital acumulado e a existência de uma classe trabalhadora livre e sem propriedades”, afirma Andery (1996, p.170). Em vista disso, era necessária uma escola que formasse trabalhadores.

A divisão entre o trabalho intelectual para os dominantes e o trabalho manual para os dominados, acentuando a divisão entre as duas classes antagônicas, recebeu uma justificativa divina durante longos séculos. A esta divisão do trabalho também correspondeu a desigualdade de escolarização oferecida. (PIMENTA,1991, p. 18)

A educação dualista, de um lado a educação tradicional, destinada à classe dominante, que teria acesso às diversas áreas do conhecimento, como as ciências e as artes, e a escola de ofícios, que ensinava apenas as primeiras letras aos menos favorecidos, voltada a uma profissionalização. Nas palavras de Lopes (citada por PIMENTA, 1991, p. 19), evidencia-se que “através de um discurso igualitário [...] a

burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.”

Diante dos avanços ocasionados pela industrialização, a acentuada divisão de classes sociais e as mudanças econômicas, passa-se a legitimar nos estabelecimentos de ensino o que estava posto na sociedade, e os modelos e padrões de controle e fiscalização das fábricas e indústrias passam a fazer parte da instituição escolar. Percebe-se a necessidade de um controlador das atividades escolares, assim como ocorria na fábrica, através da presença de um supervisor que tem como função o controle do processo, com a incumbência de verificar se todas as ordens estão sendo executadas com eficiência. Um fiscalizador com o poder de vigiar e punir.

Saviani (2002, p. 19) elucida que:

Com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começa a esboçar a ideia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de organização laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

Pensando no Brasil, com a vinda dos jesuítas em 1549 já se tinha e se pensava na ideia e na função de supervisão, ficando mais evidente, em 1570, através do *Ratio Studiorum*, um plano constituído de regras para todos os envolvidos com o ensino, através de uma organização didática da atividade pedagógica da ordem religiosa. Conforme Saviani (2002), em 1759, com a instrução pública e as aulas régias, a função de supervisão, que era do prefeito dos estudos, na época dos jesuítas, passa a ser do diretor geral dos estudos, com o auxílio dos comissários ou diretores dos estudos. Com a lei de 15 de outubro de 1827 (MIGUEL, 1997) e com o método de ensino mútuo, o professor absorve a função de docência e de supervisão.

Passados alguns anos, surge a necessidade de um inspetor geral para o cargo de supervisionar as escolas. A partir de 1920, há a separação do ensino entre a parte administrativa destinada ao diretor e a parte técnica ao supervisor. Em 1931, com a criação dos cursos de Pedagogia, há a incumbência de se formarem os professores das disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos em

educação, que eram, na verdade, os pedagogos generalistas, pois esses profissionais não tinham as funções definidas até meados da década de 1960, de acordo com Saviani (2002).

No contexto das mudanças científicas, tecnológicas e industriais que ocorreram no século XIX, com o avanço do sistema capitalista e da industrialização, bem como da fragmentação do trabalho a ser executado na sociedade moderna, surge a necessidade de uma Orientação Profissional voltada à multiplicidade de profissões. Paralelamente, com o desenvolvimento da psicologia na época, torna-se necessário que o sujeito tenha clareza de sua capacidade para a execução de determinadas funções e tarefas correlatas de seu trabalho.

Para tanto, ensina Pimenta (1991, p. 20):

A orientação profissional, como um processo de exame das capacidades individuais e de orientação dos indivíduos sobre as várias alternativas com as quais ele poderia contar, a partir de suas próprias capacidades, amplia e aperfeiçoa o processo de seleção que deixa de possuir a dimensão negativa (negava-se emprego aos menos capazes), assumindo a dimensão positiva de orientar o indivíduo a procurar emprego a partir de suas próprias capacidades.

Partindo desta concepção, surge a Orientação Educacional a partir da Orientação Profissional, na década de 1930, nos Estados Unidos. Segundo afirma Pimenta (1991, p. 21), “A orientação profissional realizada fora da escola passa a ser solicitada a atuar no interior desta, como forma de orientar os alunos nos planos de estudo e carreira conforme as aptidões de cada um.”

No campo educacional, nos países como Estados Unidos, a Orientação Educacional se instituiu nas escolas no formato de Programas de Orientação Educacional, contando com uma equipe de profissionais que tinham como objetivo o ajustamento dos alunos aos moldes da sociedade, ao passo que na França, a orientação nas escolas se desenvolveu como um serviço de Psicologia Escolar, contando com um profissional da área que utilizava a técnica de aplicação de testes e o aconselhamento diretivo. Conforme Pimenta (1991), no Brasil, na década de 1940, ocorre a influência dos dois modelos estrangeiros de orientação escolar, porém efetiva-se mais nas escolas secundárias particulares de ordem religiosa, fazendo com que o aluno pudesse ajustar-se aos estudos e à ordem social vigente, a partir de uma orientação educacional individual do aluno, nos moldes da pedagogia tradicional.

A partir dos anos de 1960, surge a influência da pedagogia humanista, através de uma orientação não-diretiva, focada na orientação grupal baseada em valores democráticos a serem seguidos na vida em sociedade. “O surto maior de orientação educacional na rede pública ocorrera a partir de 70, com a Lei 5.692/71, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (PIMENTA, 1991, p. 23).

Para tanto, verifica-se a importância da formação da personalidade e do desenvolvimento integral (cognitivo, emocional, físico, social, afetivo, religioso e moral) do indivíduo para que ele possa escolher sua profissão e, conseqüentemente, ajustar-se diante do trabalho e da vida social através de uma convivência harmoniosa com as demais pessoas.

De acordo com as afirmações de Pimenta (1991, p. 85):

Este modelo de orientador educacional está em busca da formação do homem eficiente para a indústria. As inovações metodológicas e técnicas aí desenvolvidas acentuaram-se numa concepção liberal de educação de manutenção do *status quo*, podendo ser classificada como a corrente liberal-conservadora.

A fragmentação existente entre o trabalho do supervisor escolar, que apenas se ocupava com as questões pedagógicas e de assessoramento aos professores, ou do orientador educacional, que se dedicava aos problemas comportamentais e de aprendizagem dos alunos, acompanha a trajetória histórica do curso de Pedagogia.

Conforme afirma Tulio (2017), desde a criação do curso de Pedagogia em 1939, ocorreram três importantes regulamentações: em 1962, através do Parecer nº 251/62, que define o curso de Pedagogia e a destinação profissional para os seus egressos, sendo a formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas da Escola Normal; em 1969, pelo Parecer nº 252/69, que discute a reformulação curricular do curso de Pedagogia e define as habilitações a serem oferecidas em nível de graduação; e em 2006, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, que discute as funções e a identidade do pedagogo. Cabe ressaltar que, em cada uma dessas regulamentações, procurou-se discutir a formação, a identidade e a atuação do pedagogo.

Até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o conhecido esquema 3+1, em que o bacharel cursava sete disciplinas, sendo duas opcionais, e o licenciado

deveria cursar as sete disciplinas obrigatórias e mais as matérias de Didática e Prática de Ensino (BRZEZINSKI, 2012).

O Parecer nº 251/62 – Conselho Federal de Educação (TULIO, 2017) vem a reforçar a dicotomia existente entre bacharel e licenciado, estabelecendo que o curso de Pedagogia se destinava à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas da escola Normal. Para tanto, percebe-se, nesta primeira regulamentação, a visão fragmentada do curso de Pedagogia, ou seja, a separação entre conteúdo e método.

Por sua vez, o Parecer nº 252/69 – Conselho Federal de Educação (PIMENTA, 1991) reestruturou o curso de Pedagogia e definiu as habilitações a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Desse modo, as escolas brasileiras, de acordo com o seu aspecto organizacional, contavam com três especialistas em educação formados de acordo com a opção de habilitação realizada no curso de Pedagogia, sendo: o Administrador Escolar, o Supervisor Escolar e o Orientador Educacional. No modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, houve a fragmentação do trabalho pedagógico, dividindo a formação do pedagogo em habilitações técnicas.

A partir da década de 1970, define-se um trabalho integrado da Orientação Educacional com a Supervisão Escolar através do Documento nº 20, intitulado “Sistema integrado: Supervisão Escolar – Orientação Educacional”, do MEC, publicado em 1977, definindo as especificidades de atuação, bem como as áreas afins de cada habilitação.

Por meio desta segunda regulamentação, o curso de Pedagogia formaria o professor para o ensino primário, para lecionar nas disciplinas pedagógicas do Magistério e optaria por uma das habilitações. Para tanto, extingue-se a formação do bacharel, pois a partir desta reformulação o licenciado em Pedagogia cursaria os anos exigidos para tal formação. Brzezinski (2012) ressalta o fato de que o professor preparado para lecionar no magistério das disciplinas pedagógicas passa agora também a ser o professor do ensino primário, séries iniciais, sem ter a formação específica. A autora afirma que no próprio Parecer há o argumento de que quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário.

Entretanto, mesmo no novo formato, o curso de Pedagogia ainda continuava fragmentado, agora pela divisão das habilitações de administração escolar,

supervisão escolar e orientação educacional, que não permitiam ao licenciado em Pedagogia o domínio do saber pedagógico em sua totalidade.

Segundo Saviani (2002, p. 29):

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo.

Nesses moldes, a Pedagogia assume uma postura tecnicista, preocupando-se apenas com a eficiência e a produtividade no processo educativo. Para tanto, buscou-se “aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, visando a sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho individual.” (SAVIANI, 2002, p. 30).

Se nas relações sociais produtivas a exploração se fazia presente, devido ao sistema capitalista, pode-se afirmar que no trabalho pedagógico haveria o disciplinamento para a vida social e produtiva, com a valorização do capital. Nesta perspectiva de administração escolar, há espaço para as tendências do taylorismo/fordismo. As tendências representavam a rigidez hierárquica e a verticalização do sistema fabril, e não havia espaço para a participação, criatividade ou mudanças significativas. Segundo teoria de Kuenzer (2002, p. 56):

[...] a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

A fragmentação fica aparente no curso de Pedagogia a partir do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, já mencionado anteriormente, em que há a validação dessas habilitações, promovendo a fragmentação do trabalho pedagógico. Reforça o disciplinamento que já ocorre no mundo capitalista do trabalho e que faz parte da organização das instituições escolares que seguem os princípios do taylorismo/fordismo nas dimensões técnica, política e comportamental (KUENZER, 2002). Rangel (2002, p. 70) afirma que “concebe-se a supervisão como especialidade pedagógica à qual incumbe garantir a efetividade – eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico *da e na* escola.”

A partir da década de 1980 em diante, surge um novo olhar sobre a fragmentação do trabalho pedagógico organizada no curso de Pedagogia no formato das habilitações específicas. As discussões seriam, conforme Saviani (2002, p. 33), em torno de que:

As chamadas habilitações técnicas não passavam de uma divisão de tarefas no campo da educação, passíveis, pois, de serem exercidas pelo mesmo profissional desde que adequadamente qualificado. A profissão, isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou o pedagogo.

Com o fim da ditadura militar, os movimentos sociais se reorganizam em forma de associações, sindicatos, com o objetivo de reconstituir a ordem democrática. Nessa época, a sociedade brasileira estava vivendo um momento histórico de reorganização com mudanças no sistema político com a transição do autoritarismo militar para a democracia. Os educadores começam a se mobilizar a caminho da redemocratização do ensino. Entretanto, iniciam-se debates, estudos e pesquisas voltadas à reformulação dos cursos que formam professores, em meados da década de 1980. Historicamente, a educação ocupa um papel central no conceito de cidadania coletiva, pois se constrói num processo de luta. As associações educacionais tinham como finalidade promover a produção do conhecimento sobre questões referentes as prioridades educacionais e a democratização da educação, baseada nos ideários das teorias críticas da educação, suscitando um novo papel da educação do homem (BRZEZINSKI, 2012).

O I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em São Paulo, em 1978, foi um marco histórico no movimento dos educadores sobre as questões educacionais e seus participantes mostraram-se contrários às decisões do Conselho Nacional de Educação. Em 1983, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia transforma-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, e em 1990, se transforma na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, como é conhecida até os dias atuais (TULIO, 2017).

Para tanto, os educadores reivindicavam a valorização da escola pública e a reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas. Em 1994, acontece

o VII Encontro Nacional da ANFOPE, em Niterói – Rio de Janeiro, em que se reafirma a necessidade de uma base nacional comum para a formação do educador, segundo Tulio (2017).

Após a aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professores passou a ser vista de um novo ângulo, sendo mais valorizada. Em seu Art. 62 (BRASIL, 1996), a formação do professor para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ser preferencialmente em nível superior. Os cursos normais de nível médio passam a fazer parte de uma formação mínima para a docência tanto na Educação Infantil como para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no Art. 64 (BRASIL, 1996), faz-se referência à formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e a orientação educacional para a Educação Básica, e deverá ser feita nos cursos de graduação em Pedagogia.

De acordo com Saviani (2002, p. 16-17):

O pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua função, desde a origem, era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, *supervisionando*, portanto, todos os seus atos.

Historicamente, o pedagogo tem a função de ensinar, orientar, organizar, supervisionar e administrar o processo educativo. Pensando em termos atuais, diante da democratização do saber e do ensino, numa visão de gestão participativa, o pedagogo passa a ser o mediador e o articulador das relações interpessoais e do ensino no contexto escolar de maneira compromissada, com vistas a uma escola de qualidade e que priorize a emancipação humana.

Assim, nas palavras de Ferreira (2002, p. 250):

O conhecimento-emancipação, sendo uma construção local-global, constitui-se numa visão integrada, um saber ético sem ter uma ética, um saber político sem ter uma política, um saber estético sem ter uma estética. É, enfim, uma maneira humana e prudente de estar num mundo atento e disposto, de forma responsável e comprometida.

A emancipação humana pode ser conquistada por meio da participação, do envolvimento e do comprometimento de cada sujeito envolvido no processo

educacional, e que ganha força quando aliada ao engajamento de toda a comunidade escolar.

A terceira regulamentação do curso de Pedagogia apontada por Tulio (2017) foi em 2006, através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Nesse documento, foram contempladas as funções e a identidade do pedagogo. Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação em Conselho Pleno aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006a), que institui as DCNs para o curso de Pedagogia e que, em seu Artigo 2º, doutrina que:

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, 2006a)

Percebe-se que as DCNs definiram a identidade do curso de Pedagogia, que agora pauta-se na docência, porém o pedagogo continua a trabalhar nos espaços escolares dentro e fora de sala de aula, bem como em espaços não escolares.

As DCNs do curso de Pedagogia concebem que a base da formação do pedagogo deve ser a docência, mas há autores como Libâneo (2006) que fazem uma crítica em relação a essa formação que tem como princípio a docência, pois, conforme a consideração de Tulio (2017, p. 63), “a formação desses profissionais está enfatizada na prática docente, minimizando a formação do pedagogo como pesquisador/investigador, como cientista da educação [...]”.

Libâneo (2006, p. 849) faz uma enfática definição da Pedagogia como Ciência da Educação e posiciona-se afirmando que:

[...] a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões.

Ainda há outros estudiosos, como Pimenta (1996) e Franco (2008), que também compreendem a Pedagogia como Ciência da Educação, construída historicamente, mas não a consideram como a única ciência que tem a educação como seu objeto de estudo. O objeto de estudo e o conhecimento produzido pela Pedagogia são próprios e não se opõem ao das outras ciências, do mesmo modo

que o saber das outras ciências se torna imprescindível para a compreensão do fenômeno educativo, de acordo com Tulio (2017).

Cabe ressaltar que o Artigo 4º e o Parágrafo Único do artigo da Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006a) refere também que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006a)

As DCNs para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) estão organizadas em torno de três conceitos: a docência, a gestão e o conhecimento, e para tanto, prevê a formação de um profissional da educação – o pedagogo –, que irá atuar nas diversas áreas da docência, da gestão e na produção de conhecimento. A docência é vista como a base da formação do pedagogo e que vem a atender às atuais demandas da sociedade capitalista, tanto para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nas disciplinas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal. A gestão refere-se à participação em atividades como planejamento, projetos, avaliação. Já o conhecimento está presente nas atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, tanto nos contextos escolares e não escolares.

Libâneo (2006, p. 848) se posiciona em relação ao Parecer do CNE nº 1/2006 (BRASIL,2006a), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), quando menciona que:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas

da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), de 2005. Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambiguidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores [...].

O trabalho do pedagogo e o trabalho do professor têm suas proximidades e devem estar articulados, porém, a docência não se subsume à pedagogia e nem a pedagogia à docência, segundo Franco (2012). Alguns pesquisadores brasileiros, como Libâneo (1996) e Pimenta (1996), já alardearam que os cursos de Pedagogia no Brasil têm a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso que também formam o pedagogo. Para tanto, os legisladores que estruturaram as diretrizes para o curso de Pedagogia demonstram desconhecer as diferenças e articulações entre a Pedagogia e a docência. Franco (2012) ainda complementa que os cursos de Pedagogia, a partir da legislação atual, são obrigados a considerar que o pedagogo é o professor, seja ele da educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental.

Franco (2012, p. 30) esclarece que “ao professor, a tarefa prioritária é ensinar; já ao pedagogo, a tarefa primordial será a de discutir/refletir e organizar as condições para que o ensino possa realizar-se de maneira adequada [...]”. No entanto, dentre as inúmeras incoerências apontadas e o desejo dos professores e estudiosos mencionados, e entre o que está posto nas DCNs do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), há, sem dúvida, que se continuar as discussões e a luta por uma formação de professores com qualidade e que atenda as expectativas do perfil de profissional que se espera formar nos cursos de Pedagogia, bem como que atenda às exigências da sociedade contemporânea. Em nosso estudo, prosseguiremos discutindo o papel e a função do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná, e as políticas que circunscrevem essa atuação.

1.5 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O PEDAGOGO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Saviani (1989) alerta que a escola pública tem a responsabilidade de garantir às camadas populares a apropriação e o domínio da cultura letrada, de maneira que o domínio funcione como uma ferramenta de luta das classes menos favorecidas para também elevá-las a patamares maiores de poder cultural. Para a concretização desse objetivo, encontramos o professor educador, o professor pedagogo, imbuído de responsabilidades políticas e sociais no exercício de suas funções, como mediadores no processo de operacionalização das ações escolares.

Portanto, é preciso repensar as relações existentes entre a escola e a sociedade. A escola não pode continuar a ser uma instituição excludente e dualista. Os professores vistos como os reprodutores das desigualdades sociais. Faz-se necessário abandonar os modelos conservadores e reprodutivistas, advindos dos modelos fabris, implantados nas escolas por exigência de um sistema capitalista. Saviani (1989) instiga a refletir sobre a função social da escola. Uma escola voltada às classes menos favorecidas, que buscam a emancipação humana pelo conhecimento. Seus professores, considerados os mediadores do processo formativo, têm papel fundamental nesse processo. É nesse sentido que professores e pedagogos devem assumir com responsabilidade a sua identidade e a sua profissionalidade, em prol de uma educação de qualidade, significativa e emancipatória aos educandos.

Para uma sociedade capitalista, o modelo de controle fabril é transposto para o sistema escolar na função do supervisor escolar, que deve ter uma visão completa e controladora das atividades a serem executadas pelos professores, de acordo com as normas estabelecidas, com eficiência e produtividade. Nesse modelo, há a fragmentação das atividades escolares, em que o supervisor escolar se ocupa com os professores e o orientador educacional se ocupa com os alunos. Cada um com um sujeito do processo educativo, priorizando a formação de sujeitos ajustados às exigências da sociedade econômica. Assim, todos são manipulados e controlados pelo sistema estatal e mercantil.

De acordo com cada região, estado ou instituição de ensino, as nomenclaturas para os profissionais da educação vão se diferenciando, apesar de exercerem a mesma função. Nessa terminologia, incluem-se, de acordo com Rangel

(2002, p. 75), “as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área.”

O termo supervisão representa, conforme explica Rangel (2002, p. 76):

O prefixo ‘super’ une-se à ‘visão’ para designar o ato de ‘ver’ o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso ‘ver sobre’; e é este o sentido de ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores.

As demais nomenclaturas podem ser compreendidas conforme explicita Rangel (2002): a **supervisão educacional** refere-se às questões e aos serviços da educação, ultrapassando as atividades da escola, com uma conotação mais abrangente e política; a **supervisão escolar** fica encarregada dos serviços administrativos, de gestão, e pedagógicos; na **supervisão pedagógica** há o equilíbrio entre abrangência e a especificidade da ação, isto é, é o olhar sobre o pedagógico, com condições de coordenar e orientar; a **orientação pedagógica** propicia a reflexão teórica sobre a prática, em que se percebem e estimulam as atividades de estudo coletivo e pedagógico; a **coordenação** supõe criar oportunidades de organização comum, prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas e etapas, como planos de curso, seleção de livros didáticos; a **coordenação pedagógica** tem a finalidade integradora; a **coordenação de turno** refere-se à organização em comum daquele turno escolar, com caráter pedagógico e administrativo; já a **coordenação de área ou disciplina** pode ser coexistente, mas não substitutiva à da supervisão pedagógica.

Apesar das diferentes nomenclaturas existentes em relação a esse especialista, sua formação era caracterizada por uma necessidade maior de conhecimentos teóricos em detrimento aos práticos para a aprendizagem e o exercício de suas funções profissionais. A formação de técnicos especialistas no curso de Pedagogia foi ocasionada devido a suprir uma demanda de profissionais, com funções e exigências do mercado de trabalho supostamente definidos também pelo sistema de ensino.

Diante do contexto, nas décadas de 1970 e 1980, inicia-se a discussão, em âmbito nacional, sobre o papel específico do orientador, do supervisor e do

administrador escolar. Alves e Garcia (2002, p. 126) alertam sobre o que acontecia, ao referirem que se estava “defendendo não só a especificidade de cada um dos chamados ‘especialistas’, mas também a importância para a criação de uma escola de qualidade para todos e não apenas para os privilegiados [...]”.

Nesse sentido, foram mais de três décadas de inúmeros debates organizados pelos movimentos de educadores sobre a definição das funções e da identidade do pedagogo, desde a regulamentação feita pelo Parecer nº 252/69 – CFE até a homologação da Resolução do CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Esse período histórico foi marcado por intensas discussões envolvendo várias contribuições de educadores e profissionais ligados ao campo educacional. A formação de professores e a identidade do pedagogo, em virtude das mudanças trazidas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), sofrem alterações, pois historicamente o curso de Pedagogia esteve pautado na formação de técnicos especialistas e agora passa a ter a docência como base da formação do pedagogo. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) reforça a docência como base no curso de Pedagogia.

Na década de 1990, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) enfatiza a docência como núcleo constituinte dos cursos de formação dos profissionais da educação, não deixando de garantir, também, a formação dos especialistas através das especificidades de atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, a partir dos cursos de Pedagogia.

Segundo a LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), os profissionais de educação que poderão atuar nos cargos de supervisão, administração e orientação, bem como de coordenação pedagógica ou demais nomenclaturas, como já mencionadas por Rangel (2002), deverão ter formação inicial em nível superior, em Pedagogia, ou pós-graduação, mestrado ou doutorado, na mesma área afim. Como pré-requisito para o exercício das funções de magistério, as exercidas por professores e especialistas em educação, que englobam além da docência, as de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, de acordo com a referida lei, é necessária a experiência docente para essas atuações profissionais. De acordo com as determinações da lei, são indispensáveis a formação inicial em nível superior e a experiência docente, e nos remetemos também à importância de uma formação

continuada destes profissionais de educação para seu constante aperfeiçoamento e aprofundamento teórico-prático.

No estado do Paraná, as mudanças em relação à nomenclatura e as funções referentes às habilitações de supervisão e orientação foram implantadas a partir da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), que extinguiu o cargo de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar e criou o cargo de Professor Pedagogo, como forma de eliminar o trabalho fragmentado na escola pública paranaense. Antes da lei complementar entrar em vigor, o Orientador Educacional era responsável pelo atendimento aos alunos e às famílias que apresentassem problemas que poderiam afetar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, além das dificuldades de aprendizagem dos mesmos. O Supervisor Escolar prestava assessoria pedagógica aos professores, providenciando encaminhamentos relacionados a planejamento, formação continuada, entre outras atividades que implicassem supervisionar o trabalho docente.

Assim, devido ao modelo fragmentado do trabalho, cada um dos profissionais da educação atuava nas escolas organizando suas atividades de maneira individualizada. O modelo fragmentado e tecnicista de formação de professores e de especialistas, conforme a afirmação de Brzezinski (2012, p. 78), “mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas”.

Nesta mesma linha de pensamento, Kuenzer (2002) ressalva que a superação da fragmentação do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras só acontecerá se for superada a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho existente na sociedade capitalista e que é transportada para dentro do sistema educacional.

Por meio das mudanças ocorridas na sociedade civil a partir da década de 1990, passa-se a exigir novas demandas de cidadão e de trabalhador. Com transformações que envolvem a globalização, as relações de poder, o mercado de trabalho e a economia, preocupa-se apenas com a redução de despesas frente a essas alterações. Há uma presença marcante de um estado neoliberal, de ideias capitalistas, que defende a liberdade de mercado e faz uma restrição à intervenção do Estado sobre a economia. Agora é preciso ter cada vez mais conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, criatividade, comunicação clara e precisa,

e, para tanto, exige-se a configuração de uma nova pedagogia para a educação e de novos trabalhadores para o mercado de trabalho (KUENZER, 2002).

Do profissional de educação que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) define que poderá atuar nas áreas de supervisão, administração e orientação, tendo por princípio a formação docente, que foi adquirida nos cursos de pedagogia, passa a chegar nas instituições escolares e não escolares o pedagogo unitário e não mais aquele profissional que possuía, em sua formação acadêmica, a fragmentação das habilitações.

Para tanto, no estado do Paraná, de acordo com a Lei Complementar nº.103/2004 (PARANÁ, 2004), que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências, em seu 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.

Já o Art. 39 dessa mesma Lei complementa que:

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)

Em face disso, o pedagogo passa a ser considerado como professor e denominado, no estado do Paraná, como professor pedagogo. O professor pedagogo é o profissional que atua na escola estadual paranaense como responsável pela organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, assegurando que a escola cumpra com o seu papel social.

Diante da concepção de um pedagogo unitário, percebe-se também que esse profissional assume funções que antes eram executadas de modo fragmentado e que agora, nesse novo formato educacional, há uma absorção de diversas atribuições que passa a assumir, ficando, deste modo, sobrecarregado de trabalho. Diante dos objetivos e da nova reestruturação do sistema educacional no Estado,

faz-se necessário uma reorganização, para que o processo educativo se desenvolva e continue alcançando bons resultados.

De acordo com Haddad (2016), a partir da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), que extinguiu as funções de orientador educacional e de supervisor escolar, unificando as funções no professor pedagogo, ocorreram mudanças impactantes no trabalho dos pedagogos. Houve uma descaracterização da profissão em relação à intensificação de atividades disciplinares, emergenciais e corriqueiras e a burocratização do trabalho desse profissional. O professor pedagogo vai se distanciando do acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e da organização e planejamento do trabalho pedagógico.

Segundo Kuenzer (2002, p. 50):

Ao estabelecer formas adequadas de divisão técnica do trabalho, da mais fragmentada à multitarefa; ao estabelecer os limites de decisão do trabalhador, do mais automatizado ao mais autônomo; ao destruir e reconstruir processos de trabalho que articulam diferentemente padronização e criatividade, os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital.

As propostas da política neoliberal e do Banco Mundial para a educação brasileira, em particular a paranaense, são feitas dentro da lógica e análise econômica, com contradições e interferências de interesses econômicos, políticos nacionais e internacionais. As receitas educacionais apresentadas estão carregadas de ideologias na descentralização administrativa e na avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados na aprendizagem, segundo Gasparelo e Schneckenberg (2017).

Neste sentido, as novas formas de organização do sistema educacional, com o pedagogo unitário, não deixam de caminhar sobre as intervenções da política neoliberal presente em diversos estados brasileiros, inclusive no estado do Paraná, que contou com subsídios financeiros do Banco Mundial para investimentos na educação paranaense, como na formação continuada de seus professores. A partir da década de 1990, houve a crise do capitalismo e ocorreram “mudanças na economia, foram delineadas novas orientações para o trabalho do pedagogo, levando-o a ser multitarefa e desenvolver um formato de gestão educacional alinhada com a política neoliberal, numa perspectiva gerencial.” (PABIS, 2014, p. 33)

A expressão multitarefa, mencionada por Pabis (2014), advém de Kuenzer (2002), que se refere ao pedagogo unitário, flexível, aquele profissional da educação que, a partir da política neoliberal, assume as demandas da então extinta supervisão escolar e orientação educacional no estado do Paraná, conforme a Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004). Esse profissional passa agora a ter múltiplas tarefas, por meio de uma demanda ampliada, com uma visão do todo do processo educativo, não obstante muitas vezes com o sentimento de angústia por não dar conta de realizar a totalidade de tarefas que lhe são incumbidas.

O estado do Paraná se antecipou na extinção das habilitações de orientador educacional e de supervisor escolar, através da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), criando o cargo de professor pedagogo. A referida lei vem a exigir um novo perfil profissional, a do pedagogo unitário. A utilização do termo unitário, segundo explicita Haddad (2016, p. 191), é referente a essa “superação do trabalho do pedagogo pelas antigas habilitações, a qual fragmentava o trabalho [...]. Propunha-se um novo trabalho aos pedagogos voltado para a organização do trabalho pedagógico com foco no ensino-aprendizagem”. Para tanto, os editais que posteriormente regulamentaram os concursos públicos para a contratação de pedagogos – o Edital nº 37/2004 (PARANÁ, 2004), o Edital nº 10/2007 (PARANÁ, 2007a) e o Edital nº 17/2013 (PARANÁ, 2013) – já contemplavam as atribuições do professor pedagogo, ou seja, do pedagogo unitário.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), as habilitações chegariam ao fim no território nacional, propondo-se a formação de um profissional que pudesse desempenhar tanto a função de orientador quanto de supervisor, surgindo a figura do Pedagogo, definida segundo Pimenta (1991, p. 178):

A presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino-aprendizagem com os objetivos sociopolíticos. Desta articulação decorre um conjunto de tarefas diferenciadas, na busca de uma finalidade única – tornar a escola democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia vêm intervir significativamente na realidade educacional brasileira através do Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006b, p.04), que hoje representa o Curso de Pedagogia, voltado à

diversificação curricular, com uma série de habilitações que vão além da docência das Disciplinas Pedagógicas para a Formação de Professores e das funções de especialistas, visando a participação no planejamento, na gestão e na avaliação dos sistemas educativos escolares. As atividades são ampliadas e dirigidas à docência para a Educação Infantil, contemplando o atendimento de crianças de 0 a 5 anos; para os anos iniciais do Ensino Fundamental, atendimento de crianças dos 6 aos 10 anos. Na licenciatura em Pedagogia, contemplam-se diversos temas, como: Educação de jovens e adultos, Educação para a 3ª idade, Educação Infantil, Educação no campo, Educação dos povos indígenas, Educação nos remanescentes de quilombos, Educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, Educação a Distância (EaD) e as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) aplicadas à educação e as atividades educativas em instituições não escolares.

Para tanto, partimos da concepção de que a escola é o ambiente de formação para a cidadania, da construção de identidades e do desenvolvimento integral do educando em toda a sua complexidade. Pabis (2014, p. 76) faz um alerta às instituições de ensino em relação às novas exigências da política neoliberal implantada no estado do Paraná, pois segundo a autora:

Esta é a estrutura da escola almejada pelo sistema neoliberal. O neoliberalismo se apropria da instituição escola para impor novas regras que devem seguir para que as novas relações contribuam para a nova expansão do capital, daí regular também a formação de professores.

Essa imposição de novas regras e tarefas a serem cumpridas pelas escolas públicas advindas das exigências do sistema capitalista e neoliberal ocasiona a sobrecarga dos professores e pedagogos, os quais passam apenas a ser meros executores de ordens superiores, ocasionando uma proletarização do professorado. A sensação de sufocamento, de controle e de vigilância da profissionalidade docente é que ocasiona muitas vezes o mal-estar docente. A identidade e a profissionalidade docente precisam ser consolidadas, pois os professores são produtores de saber. A identidade profissional é apropriada pela trajetória da história pessoal e profissional de cada docente (NÓVOA, 1998).

A constituição identitária, tendo por base as ideias de Dubar (2005), ocorre a partir do processo subjetivo e biográfico do sujeito e do processo social e relacional,

ao passo que esses dois processos interagem para a construção da identidade profissional, portanto, consideramos que a identidade docente deve ser fortalecida e se autoafirmar na condição de ser representada por sujeitos críticos e transformadores. Pensando no processo formativo que ocorre desde a formação inicial, perpassa pela trajetória profissional e alia-se com a formação continuada, é que voltamos nossos olhares ao professor pedagogo como articulador desse momento de formação contínua, que tanto ele – enquanto profissional – precisa, bem como ao subsidiar a formação dos professores.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) norteiam os diversos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades e instituições de ensino superior de todo o país. Neste sentido, Libâneo (2009, p. 52) faz uma definição do pedagogo da seguinte maneira:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Apesar da política neoliberal implantada em nosso sistema de ensino, pautamos nossos estudos no pedagogo compreendido como o profissional com formação inicial no curso de Pedagogia e que atualmente pode optar pelo caminho que deseja seguir, seja a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso Normal ou nas funções de gestão ou coordenação pedagógica, em espaços escolares e não escolares, não esquecendo da importância da formação continuada, para se aperfeiçoar de acordo com seus interesses. Nesta concepção de pedagogo, que exerce a função de coordenar a organização do trabalho pedagógico da instituição de ensino da rede estadual paranaense, é que prosseguimos nossos interesses e nossos olhares voltados à atuação e ao desempenho de funções e atribuições.

1.6 O TRABALHO DO PEDAGOGO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Para a rede estadual de ensino do Paraná, a partir do Edital nº 10/2007 – GS/SEED (PARANÁ, 2007a), que torna públicas as normas relativas à realização do

Concurso Público para o provimento de vagas no cargo de Professor Pedagogo, conforme a Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), são estabelecidas atribuições à função de professor-pedagogo.

Quadro 1— Atribuições à função do professor-pedagogo

As atribuições do pedagogo no Estado do Paraná: coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário escolar, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, da hora-atividade, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político-Pedagógico da Escola; participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico; organizar a realização dos Conselhos

de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais (Edital nº 10/2007).

Fonte: PARANÁ (2007a)

O pedagogo possui diferentes atribuições, pois a sua prática circula pelos diversos espaços escolares. O pedagogo na instituição de ensino da rede estadual do Paraná é aquele profissional que também trabalha com as relações interpessoais entre alunos, professores, direção, agentes educacionais, pais, enfim, com a comunidade escolar. É imprescindível que o pedagogo tenha conhecimento da prática docente, a fim de que possa mediar e orientar o trabalho dos professores, uma vez que ele não possui o conhecimento científico de cada área do conhecimento, como física, matemática, química, história, língua estrangeira, nem das disciplinas técnicas e específicas dos cursos ofertados na modalidade de Educação Profissional. E para que a prática pedagógica se efetive em cada uma dessas disciplinas da matriz curricular, é preciso que o pedagogo possa atuar juntamente com cada professor de maneira colaborativa, e que essa atuação contemple um trabalho coletivo reflexivo a respeito da prática pedagógica, por meio de uma metodologia diferenciada, que conduza a um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Diante de tais atribuições, o professor pedagogo, articulador da organização do trabalho pedagógico da escola, deve contemplar o atendimento e assessoramento pedagógico aos professores. O professor, iniciante ou não na carreira docente, deve estar motivado, para assim contribuir para uma mudança significativa no processo educativo. Segundo Garcia (1999, p. 114), “O que leva à

mudança são, fundamentalmente, factores de maturação do indivíduo e factores interactivos entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio”.

Cabe ao pedagogo auxiliar e incentivar o professor iniciante a perceber, registrar, analisar, refletir e discutir sobre o seu fazer pedagógico também com seus pares, trocando ideias sobre as readequações necessárias à sua prática pedagógica. Para tanto, ressalta-se a importância da parceria do pedagogo junto aos professores, em especial, os iniciantes na modalidade de Educação Profissional da rede estadual de ensino, para que juntos possam ressignificar a prática pedagógica através de um estudo permanente que se realiza nos momentos de formação continuada, tanto para o pedagogo como para o professor iniciante.

É nesse momento que o pedagogo assume um papel importante de mediador da prática pedagógica junto ao professor, pois diante da apreensão da realidade feita em sala de aula pelo docente, da metodologia de ação utilizada para a explanação do conteúdo e o contexto social da turma, o pedagogo irá intermediar nas situações conflituosas e auxiliá-lo na reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica. Faz-se necessário estabelecer esta parceria do pedagogo junto aos professores iniciantes, em prol do processo de ensino e aprendizagem significativo.

Para Sacristán (1999, p. 37):

Na educação, esta dimensão é essencial, porque, tratando-se de realizar ações que podem ter orientações diversas e podem servir a projetos distintos, o essencial não é perguntar-se ‘como fazer’, mas ‘o que fazer’ entre o que é possível e desejável fazer; isto é, antes de colocar em funcionamento uma prática, deve-se propor por que queremos realizar ‘uma’ determinada ação e não outra.

A atuação do pedagogo na instituição de ensino junto aos professores é de extrema importância e acontece quando presta assistência didático-pedagógica aos docentes, coordena reuniões e grupos de estudo visando promover a formação continuada, a fim de favorecer uma ação docente mais crítica e consciente. Segundo Tardif (2002), o pedagogo é o profissional que possui uma base docente e, portanto, necessita compreender a atuação do professor para poder auxiliá-lo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A formação inicial possibilita a aquisição dos saberes acadêmicos ou pedagógicos específicos para a formação do pedagogo. A aproximação das teorias que norteiam a prática do pedagogo busca construir conhecimentos sobre a ciência da educação.

Por conseguinte, compreende-se que o pedagogo deve ter o papel de articulador da prática pedagógica; ele representa a peça fundamental da instituição que prima pela qualidade do ensino, partindo da elaboração, execução e avaliação do planejamento, dos objetivos educacionais, das metodologias e da avaliação do processo educacional. Isso permite e possibilita a constante ressignificação da prática pedagógica.

Conforme Nóvoa (1995), o pedagogo é o profissional da escola responsável pelo acolhimento, acompanhamento e pela transmissão da cultura escolar, dando todo o suporte metodológico, científico e profissional necessário, principalmente ao professor iniciante.

Para que a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar se efetive, é preciso que o pedagogo tenha conhecimento teórico para poder orientar a sua própria prática, tornando-se um investigador de sua própria ação, repensando suas ações e buscando novas estratégias metodológicas que se apoiem nos saberes pedagógicos para garantir o redimensionamento de sua prática. Essa postura investigativa demonstra que teoria e prática são indissociáveis no processo educativo.

Faz-se necessário otimizar a relação entre a formação teórica e a formação prática, ou, em outras palavras, unir as teorias e técnicas com as experiências e reflexões sobre a prática. O equilíbrio entre a teoria e a prática possibilitará o verdadeiro diálogo, no qual a prática irá adquirir uma dimensão mais epistemológica, contribuindo para uma intervenção eficaz e fundamentada. A prática torna-se a fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre a prática torna-se o instrumento necessário para essa construção (CUNHA, 2015).

A prática pedagógica do pedagogo advém da teoria apreendida em sua formação inicial, ou seja, no curso de Licenciatura em Pedagogia, e dos saberes adquiridos da formação continuada e de sua experiência profissional. Desta maneira, poderá subsidiar e prestar o assessoramento necessário aos professores, levando-os aos questionamentos sobre a sua ação docente e o que é preciso fazer para que, aliando os conhecimentos teóricos que o professor possui com a conduta questionadora e reflexiva do pedagogo, leve o docente a repensar e refletir sobre a sua prática pedagógica. Logo, o pedagogo irá conduzi-lo a uma ressignificação da sua ação docente em prol de uma aprendizagem mais significativa dos seus alunos.

A teoria irá oferecer aos professores uma perspectiva de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais para poder então intervir e transformar as atividades docentes dentro desses contextos. Para tanto, é necessário o constante exercício da reflexão crítica sobre as condições reais em que o ensino ocorre, relacionando-se as ações de ensino e as aprendizagens, não se perdendo de vista a relação teórica e prática na atuação do professor (TOZETTO, 2014).

Isto posto, a mediação entre os conhecimentos teóricos e práticos que o professor possui pode ser orientada pelo pedagogo, pois na correria do dia a dia escolar, o professor muitas vezes está atrelado aos seus afazeres e não consegue iniciar o processo investigativo e reflexivo de sua prática pedagógica. O pedagogo passa a ser o professor pedagogo, o profissional que tem como identidade a docência e será o orientador do trabalho pedagógico dentro das escolas públicas. Para esse fim, é necessária uma sólida formação, seja inicial, seja continuada, voltada para uma análise e reflexão da prática pedagógica, pois esse é o objeto de trabalho do Coordenador Pedagógico.

Diante disso, a formação de professores precisa ser pensada de uma maneira contínua e ampla, desde a formação inicial até a formação continuada. Independentemente de seu tempo de atuação, o professor necessita constantemente de atualização e de novos conhecimentos que venham a contribuir com a sua prática pedagógica, e dessa forma, atuar como Coordenador Pedagógico. Segundo Nóvoa (1995, p.26), “a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Nessa perspectiva, lançamo-nos a compreender o que é prática pedagógica, discutindo o seu conceito e pensando-a em suas dimensões histórica, política, social e cultural, considerando a organização, o planejamento do tempo e espaço, seus saberes necessários para interpretá-la e transformá-la de maneira crítica e criativa, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A prática pedagógica pode ser compreendida como práticas sociais com a finalidade de concretizar os processos educativos. Pensada desta maneira, ela antecede o espaço de sala de aula, com questões a serem discutidas, refletidas, constituindo-se num conjunto complexo e multifatorial. As decisões, princípios, ideologias, estratégias são os ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas numa perspectiva de totalidade, dotadas de intencionalidade e diálogo. Portanto, são ações que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social.

Pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário, pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas. A prática docente é prática pedagógica quando essa se insere na intencionalidade prevista para a sua ação, quando o professor dialoga com a necessidade do aluno, tem consciência da própria ação, possui uma vigilância crítica. Com efeito, a prática docente é que faz o sentido da prática pedagógica, pois tem finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social (FRANCO, 2012).

Ao construir a sua prática pedagógica, o professor está em contínuo processo dialógico com o que, como e para que se faz. É nesse movimento dialético de olhar, avaliar, refazer ou de construir, desconstruir e começar de novo que se torna a prática uma verdadeira prática pedagógica, dotada de intencionalidade e significado.

A prática revela relações profundas com o saber, com o poder, com a ação individual e com a ação social. A prática pedagógica entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação e não podemos nos apoiar na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade, pois o binômio teoria-prática não é um slogan e nem uma relação dicotômica, é preciso levar em consideração os significados do que é a prática, do que é a teoria, do que é a relação entre ambas, quais os contextos e seus agentes envolvidos.

Sacristán (1999) assevera que a prática educativa é uma ação orientada, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente. Para o autor, agir é tomar

iniciativa, pôr algo em movimento, passar do projeto à realização através da ação – intenção – mudança. A intencionalidade é condição necessária para a ação e compreender esse elemento dinâmico é motor fundamental para qualquer professor. A ação educativa deve ser dotada de sentido, de significado, de valor, é preciso que tenha um propósito, um fim, contudo, não basta ter só bons motivos ou boas razões para agir, é preciso querer fazê-las com propósito de transformação. Em todo desejo de mudança social, em toda pretensão de melhorar os indivíduos, é a educação que aparece como uma esperança que é também um estímulo para a responsabilidade.

Há modelos de professores que são assim definidos por Contreras (2002): o docente como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. Cada um desses modelos pressupõe as formas de trabalho docente, ressaltando-se as especificidades e as diferenças de cada modelo.

O primeiro modelo faz referência ao professor como um especialista técnico, pautado na concepção do modelo da racionalidade técnica. Na racionalidade técnica, a prática docente consiste na aplicação de um conhecimento teórico e técnico, de maneira instrumental, com a aplicação de técnicas e procedimentos para se conseguirem os resultados desejados.

O segundo modelo de atuação do professor tem como base a ação reflexiva, abordando situações problemáticas da prática pedagógica e buscando desenvolver soluções por meio de tentativas para superar os limites frente às situações concretas. No modelo de profissional reflexivo, Contreras (2002) faz referência às contribuições de outros teóricos que defendem esse modelo reflexivo, como: Schön (1995), ao defender a reflexão-na-ação; Stenhouse (1993), ao conceber o professor como pesquisador; e Elliot (1990), que defende e dá continuidade a essa concepção de que é a ação que gera o processo de reflexão, em que o professor irá desenvolver um conhecimento teórico a partir da prática.

Já o terceiro modelo mencionado por Contreras (2002) é do professor como intelectual crítico, o qual se apoia na reflexão crítica ao analisar e questionar as estruturas institucionais, indo além dos limites da sala de aula. Os professores, nesse modelo, analisam a sua própria prática, considerando aspectos históricos, sociais, políticos.

Na sequência deste capítulo, serão discutidos esses modelos apontados por Contreras (2002), optando-se ainda pela definição de professor como intelectual transformador utilizado por Giroux (1997).

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO ESPECIALISTA TÉCNICO

Na perspectiva da racionalidade técnica, pressupõe-se que a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos. A formação de professores é impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino.

Contreras (2002) apresenta o modelo de professor como especialista técnico, a partir do conceito rígido da racionalidade técnica na formação docente. Na concepção do modelo de racionalidade técnica, a formação docente se reduz à hierarquia entre o conhecimento científico e à aplicação de técnicas na atuação profissional. A prática docente baseia-se na aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos pelo professor para conseguir alcançar os resultados de forma competente e eficaz.

Assumir a legitimação técnica de seu trabalho, embora suponha uma reação de defesa diante de responsabilidades excessivas, significa abandonar as preocupações de sentido pelo que fazem e pela função do ensino, concentrando-se nas exigências técnicas do trabalho em sala de aula. Deste modo, acabam reduzindo seu trabalho aos problemas mais imediatos em classe, aos que lhes são impostos pela vida cotidiana, sem colocar em questão as bases sobre as quais sustentam seu ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 152)

A relação que se estabelece entre a teoria e a prática é hierárquica e a separação entre o conhecimento teórico e a sua aplicação é representada pelo reconhecimento social entre as pessoas que produzem o conhecimento e as que apenas o aplicam. Assim, a racionalidade instrumental tem a vantagem de “evitar a formulação dos grandes problemas impossíveis de se resolver a partir da atuação dos professores e transforma as preocupações em assuntos de conquistas e de procedimentos legitimados.” (CONTRERAS, 2002, p. 151).

Essa concepção de atuação revela um profissional com suas incapacidades para resolver e tratar os problemas e imprevistos que surgem e que necessitam de

tomada de decisão e atuação. Os professores vistos como especialistas técnicos estão a serviço de uma ideologia da eficiência e da eficácia dos resultados. Nesse modelo, não há problematização, diálogo, criticidade, ressignificação e transformação da prática pedagógica. A racionalização do ensino que objetiva controlar as práticas educativas, tornando os professores apenas executores de tarefas, não faz sentido para a sociedade contemporânea, pois a escola absorve, a cada dia, diferentes demandas que exigem um profissional crítico, reflexivo, com autonomia e poder de decisão frente ao ato de ensinar.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

O modelo de professor reflexivo apresentado por Contreras (2002), sendo proposto por Schön (1995), considera que a prática docente valoriza as experiências e a reflexão do professor na ação e sobre a ação acerca do ensino. O professor reflexivo põe o seu conhecimento em ação em situações concretas, através da sua capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas. “A profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico à cultura escolar e à reflexão sobre sua prática, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica” (LIMA, 2008, p.142).

De acordo com Schön (citado por MIZUKAMI, 2002), o conceito de reflexão pressupõe três conceitos que se integram, sendo: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento que orienta toda a atuação do professor e manifesta-se no saber fazer. Já a reflexão-na-ação é a reflexão consciente, dotada de capacidade intelectual que o leva a refletir e analisar a sua atuação. E a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação é o processo de análise e de procedimentos das ações do professor para descrever, observar, analisar e avaliar as intervenções para direcionar sua prática aos interesses e às necessidades dos alunos, de maneira a reformular a ação.

De acordo com Oliveira (citado por CUNHA, 2015, p. 80), pode-se observar que:

[...] o processo reflexivo sobre a prática dos professores, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação, possa conduzi-los a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria de suas práticas.

A formação de professores, nesta perspectiva, faz com que o professor identifique os problemas e busque soluções com base em seus conhecimentos teóricos, aliando-os à sua experiência, de forma a questionar e intervir, colocando em prática as ações analisadas, refletidas e observando os resultados. A abordagem reflexiva de atuação do professor tem por objetivo entender a forma pela qual realmente se abordam as situações problemáticas da prática.

Todavia, conforme afirma Contreras (2002, p. 155):

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os levam a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola.

É nesses momentos de incerteza que a reflexão pode ser interpretada como uma prática individual e que pode não dar conta de resolver os problemas que ultrapassam os limites da sala de aula, em razão de que a prática educativa envolve situações muito mais complexas, com implicações sociais, econômicas, políticas e que não podem estar atreladas a uma visão reducionista e parcial do processo educativo.

Nesse modelo, o professor é visto como o profissional reflexivo, que possui valorização intelectual, com o poder de construir o saber a partir da reflexão sobre as suas práticas, com autonomia profissional. Essa autonomia é individualizada e de caráter emergencial e reducionista, apenas sobre a realidade da sala de aula, de maneira isolada e não compartilhada. Esse profissional reflexivo e sistemático não ultrapassa os limites da sala de aula, não almeja mudanças sociais e a emancipação humana.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MODELO DO PROFESSOR COMO INTELLECTUAL CRÍTICO

Entre o modelo de professor reflexivo e o modelo de professor como intelectual crítico há uma diferenciação que está centrada na reflexão crítica, que não se refere apenas ao tipo de meditação feita pelos docentes sobre suas práticas, mas que permita aos professores uma crítica à análise e ao questionamento das estruturas das instituições em que trabalham (CONTRERAS, 2002). “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas.” (KEMMIS citado por CONTRERAS, 2002, p. 163).

Para tanto, a reflexão crítica a ser exercida pelos professores concebidos como intelectuais críticos pretende analisar as condições sociais e históricas da organização das práticas nas escolas. Há uma busca da transformação da prática pedagógica por meio da conscientização e de uma ação voltada para a mudança das injustiças que ocorrem nas instituições escolares, com vistas à emancipação individual e social do processo ensino e aprendizagem.

Sua reflexão não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais. Por esta razão, alguns autores justificaram a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permitisse aos professores perceber qual a sua situação. (CONTRERAS, 2002, p. 156)

A teorização crítica preocupa-se com a cultura, considerando o caráter histórico, político e social das ações humanas sobre o conhecimento, contrapondo-se de forma crítica às perspectivas dominantes e aos modelos vistos anteriormente. A teoria crítica visa superar as falhas e omissões desses modelos mencionados e foi Henry Giroux (1997), baseando-se nas ideias de Gramsci (1978), que desenvolveu a ideia dos professores vistos como intelectuais transformadores.

Giroux (1997) compreende o trabalho do professor como uma tarefa intelectual, em oposição aos modelos técnicos e burocratas e às teorias conservadoras. Parte do pressuposto de que os docentes são encarados como “intelectuais transformadores, já que não se trata só de um compromisso com a

transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.” (CONTRERAS, 2002, p. 159).

Ao optar pela definição de professores como intelectuais, passamos a enfatizar a necessidade de os cursos de formação de professores estarem voltados à concepção de professores como intelectuais transformadores, com vistas a uma Pedagogia Crítica. O trabalho docente abarca o processo de tomada de decisões, compreensão da realidade, problematização dos fatos, aliando conhecimentos teóricos e práticos, juntamente com a visão de totalidade do processo educativo. É preciso compreender que a emancipação e a libertação na perspectiva crítica contribuem com o processo pedagógico politizado e consciente, que visa exercer a democracia e a participação social dos agentes envolvidos no processo educativo.

Saviani (1989) faz referência às pedagogias não críticas, representadas pela Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista, caracterizadas como ingênuas em querer resolver o problema da marginalidade através da escola, porém sem conseguir êxito. Já as pedagogias crítico-reprodutivistas são: a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron (1975), a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) de Althusser (1970), e a Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet (2003), que definem a escola como reprodutora das desigualdades sociais e destacam o seu papel enquanto aparelho ideológico do estado, reforçando a divisão de classe entre burguesia e proletariado, legitimando e reforçando a marginalidade.

A marginalidade está presente e de certo modo ligada ao fenômeno da escolarização. Saviani (1989, p. 15), que leva em consideração a questão da marginalidade, classifica as teorias da educação em dois grupos:

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. [...] Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. [...] Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta nas condições de produção da vida material.

Nesse sentido, Saviani (1989, p. 41) propõe uma nova teoria que possa avançar em relação à questão da marginalidade presente na sociedade e na escola:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Faz-se necessário uma educação voltada para os princípios de transformação, isto é, que luta contra a seletividade, contra a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Ou seja, estaria a favor de uma educação mais justa e igualitária, com a democratização do saber a partir da prática social como ponto de partida e de chegada, sendo expressa da seguinte maneira:

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 1989, p. 87)

A Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, valoriza os conteúdos clássicos, ou seja, os conteúdos universais e culturais, acumulados historicamente e socialmente. No entanto, uma pedagogia crítica avança pedagogicamente quando propõe uma integração entre conteúdo e realidade concreta, articulando educação e sociedade. Entende que o papel da escola é o de difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, buscando a transformação social.

Saviani (1989) não é contrário à Pedagogia da Escola Nova de Dewey, apenas é contra a pedagogia liberal burguesa, dos interesses da classe dominante. A Escola Nova tem seu caráter progressista em relação à Pedagogia Tradicional, mas a Tradicional intensifica os conteúdos, não perdendo o foco na função da escola sobre os saberes historicamente acumulados e a serem socializados. Frente a esta realidade, lança-se uma nova perspectiva educacional crítica e revolucionária. O autor faz uma consideração importante sobre a teoria da curvatura da vara, termo enunciado por Lênin, com a seguinte significação: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la,

não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.” (SAVIANI, 1989, p. 48).

A vara está torta, na tendência corrente, ou seja, da pedagogia da existência, da Escola Nova, e faz-se necessário fazer curvar a vara para o lado oposto, o outro lado, o da pedagogia Tradicional, da essência, para que a vara atinja o seu ponto correto, não significando que a concepção tradicional seja a correta, mas apenas que, ao curvar a vara, se possam abalar as certezas. Espera-se que, com essa inflexão, a vara atinja o seu ponto correto, que está na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária, essa que se dispõe a lutar contra a hegemonia e que a escola esteja inserida no processo de construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, fica visível como é difícil romper com uma prática pedagógica conservadora e buscar uma nova prática.

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 1989, p. 75)

A pedagogia defendida por Saviani (1989) é revolucionária, ao passo que a pedagogia que Giroux (1997) defende é crítica, porém ambas surgem pensando nos interesses populares, em defesa de uma escola de acesso e permanência, com qualidade de ensino através de uma educação justa e que visa a democratização do saber e a transformação social a partir da emancipação humana.

2.4 A CONCEPÇÃO DE GIROUX: PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR

O teórico americano e crítico da educação Henry Giroux foi um dos fundadores da Pedagogia Crítica nos Estados Unidos. Em sua teoria crítica, propôs reflexões sobre a escola e o papel dos professores no processo ensino-aprendizagem, assim como a influência dos professores na atuação como

intelectuais transformadores no processo educativo, em prol da formação de alunos críticos e participativos na sociedade contemporânea.

A questão do poder está muito presente na distinção entre as três correntes teóricas: teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Silva (2009, p. 16) deixa claro que as teorias tradicionais pretendem ser apenas “teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” O autor esclarece que as teorias tradicionais aceitam os saberes da classe dominante mais facilmente e suas preocupações estão voltadas para as questões técnicas do ensino. Já as teorias críticas e as pós-críticas estão em constante questionamento e suas preocupações estão voltadas para o saber, a identidade e o poder.

Giroux (1986, p. 22) conceitua a Teoria Crítica como sendo aquela que “refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação.” Nesse sentido, Giroux (1986) aponta para a importância de um pensamento crítico e argumentado que irá direcionar o sujeito a agir criticamente na realidade, buscando uma sociedade mais justa.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2009, p. 30)

Giroux (1986), teórico crítico com perspectivas e elementos marxistas em seu pensamento, utiliza-se de conceitos dos teóricos da Escola de Frankfurt ao atacar a racionalidade técnica, querer superar os limites do positivismo em busca de mudanças sociais e com ênfase na dinâmica cultural.

Silva (2009, p. 45) ressalta que Giroux sugere que:

[...] existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Três conceitos são importantes na Teoria Crítica de Giroux (1986): esfera pública, voz e intelectual transformador. Para Giroux (1986), a escola funcionaria como uma esfera pública, sendo um local para se praticar a democracia, o questionamento e a participação na vida social. Para o conceito de voz, faz-se referência à participação ativa dos estudantes, sendo ouvidos e considerados em seus anseios e contestações, de acordo com Silva (2009).

Já o intelectual transformador é definido por Giroux (1997, p. 163) como:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar [...].

Giroux (1997) é o representante e defensor da Pedagogia Crítica, que procura transformar a resistência em consciência política e ação social, haja vista que o principal objetivo da pedagogia crítica é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade em intervenção necessária.

O professor deve refletir sobre a atividade docente, como forma de trabalho intelectual, questionando as condições políticas, econômicas, sociais e pedagógicas de seu trabalho, de modo crítico e criativo; deve contribuir para a formação dos cidadãos ativos, empenhados na transformação social e na efetivação de uma sociedade justa e democrática.

A partir dos princípios de Giroux para a definição dos professores como intelectuais transformadores, Contreras (2002, p. 161) reafirma que:

A definição do professor como intelectual transformador, de raízes gramscianas, permite a Giroux expressar sua tarefa em termos de compromisso com um conteúdo muito bem definido: elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Giroux (1997) faz uso do termo intelectual orgânico utilizado por Gramsci (1978), no sentido de que a organicidade dos intelectuais está vinculada à cultura,

à história das classes com vistas à construção de uma nova civilização, a partir de uma mudança social radical. O termo intelectuais refere-se aos professores assumindo realmente o seu papel de estudiosos e como profissionais ativos, reflexivos e conscientes diante dos interesses ideológicos presentes na sociedade contemporânea. Já o termo transformadores é compreendido no sentido de que os professores precisam atuar em prol dos alunos para que esses tornem-se cidadãos ativos e críticos. O conceito de intelectual transformador é a combinação entre o pensar e agir criticamente a serviço da educação, pela emancipação e pela libertação, transformando os estudantes em cidadãos críticos e ativos.

Para tanto, Contreras (2002, p. 157) reafirma como deve ser compreendido o trabalho do professor intelectual, quando estabelece que:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

É desse entendimento de trabalho docente que buscamos enfatizar na formação de professores vistos como intelectuais transformadores. Professores engajados com a construção do saber, situados historicamente, comprometidos com a realidade e com a pretensão da superação das desigualdades existentes em prol da transformação social.

Giroux (1986) percebe a escola como o espaço de resistência da classe dominada e oprimida. Assim, para a perspectiva crítica, a escola passa a ser vista como um espaço de socialização e propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras. Contudo, o autor afirma que a escola pode romper com esse modelo, assinalando sobre a importância da instituição escolar se tornar um “veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial [...]” (GIROUX, 1997, p.56).

Segundo Giroux (1986), para tornar a educação significativa é preciso torná-la crítica e para fazê-la crítica é preciso torná-la emancipatória; analisar os aspectos históricos e tentar romper com as estruturas dominantes, tendo como argumento a transformação social. A Teoria Crítica enfatiza as rupturas e as tensões históricas que se tornam valiosas porque enaltecem o papel da ação

humana e da luta. Dignifica as experiências culturais e as relações sociais, moldando as aspirações e iniciando nos sujeitos um processo de reconstrução crítica com novas oportunidades.

Para a perspectiva crítica que acredita na concepção dos professores como intelectuais transformadores, deve-se ter clareza que o ponto de partida são os problemas reais, historicamente e socialmente situados nas práticas escolares. Faz-se necessário compreender as relações que permeiam o processo ensino e aprendizagem, fortalecendo o pensamento crítico e, assim, sustentar o desafio da transformação social em prol de uma sociedade justa e democrática. No próximo item, focaremos a formação de professores a partir da formação inicial e continuada, numa abordagem crítica, respeitando as legislações vigentes e suas repercussões para a prática pedagógica.

2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Com relação à formação de professores, destacam-se vários teóricos que contribuíram e continuam aprofundando as discussões sobre assuntos relativos ao trabalho docente na sociedade contemporânea, como: identidade docente, formação inicial e continuada, prática pedagógica, saberes docentes, autonomia, entre outras temáticas relacionadas. Entre os autores, estão: Schön (1995), Giroux (1986; 1997), Nóvoa (1995), Sacristán (1999), Pérez Gómez (2001), Contreras (2002), Tardif e Lessard (2005), Dubar (2005), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. Todos apresentam obras relevantes que procuram apresentar e discutir o papel do professor visto como um profissional dotado de saberes específicos.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais do governo brasileiro baseiam-se em um receituário neoliberal, assumido como única maneira de resolver os problemas sociais dos países menos desenvolvidos, as propostas do Banco Mundial, por meio de um financiamento e de um modelo de formação docente a ser seguido. O estado do Paraná, na mesma década, passou a atender às diretrizes da proposta neoliberal, recebendo investimentos do Banco Mundial, sendo uma das ações do governo para a educação, o Plano de Capacitação Docente expresso em dois documentos: “Paraná, construindo uma escola cidadã” e “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993/2002”.

Nos documentos citados, segundo Munhoz e Kovaliczn (2008), a SEED apresentou as metas para a rede escolar referentes à gestão e à Educação Básica. Diante do financiamento educacional, a capacitação continuada dos professores da rede estadual de ensino passou a atender às exigências do Banco Mundial. No Paraná, propôs-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que objetiva a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino. As instituições de ensino superior estão envolvidas na execução e avaliação das ações do programa em prol da melhoria da qualidade do ensino. O PDE é destinado aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que estão no Nível II, Classe 11, do Plano de Carreira do Professor, constituindo um processo de formação continuada por meio de estudos e pesquisas em rede.

Há também outros momentos de formação docente na rede estadual de ensino do Paraná, previstas em calendário escolar, a exemplo da Semana Pedagógica, Formação Continuada, Planejamento e Formação Disciplinar. Todas as atividades estão de acordo com a Deliberação nº 002/2002 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2002), que se destina a incluir dias de atividade pedagógica. Observem-se, ainda, os momentos fora de sala de aula, destinados à hora atividade do professor, em que são contemplados os estudos e a dedicação às atividades profissionais.

A escola não resolve todos os problemas sociais, mas, em contrapartida, pode mostrar aos alunos, futuros cidadãos, que são capazes de desenvolver seu intelecto e contribuir para a melhoria da sua própria vida e daqueles que estão à sua volta, por meio do conhecimento. Assim, é preciso acreditar que para uma melhor compreensão da realidade, precisamos sair do imediatismo e estarmos atentos às inovações pedagógicas, ao cotidiano da escola e às políticas públicas, enquanto agentes sociais que buscam compreender o passado para intervir no futuro de maneira consciente e transformadora.

Os caminhos que conduzem à formação de professores – tanto na formação inicial como na continuada – devem atender às exigências da atual sociedade, possibilitando aos docentes assumirem uma postura reflexiva, autônoma e crítica diante da prática pedagógica. Os professores possuem os conhecimentos específicos de sua área e necessários à docência, e no momento da atuação em sala de aula, faz-se necessário aliar teoria e prática. Esses saberes precisam estar alicerçados na práxis do próprio professor, construída a partir das necessidades

que surgem no seu cotidiano. A formação de professores deve compreender e preparar os docentes para atuarem como intelectuais críticos, ou seja, docentes capazes de pensar e agir criticamente. A reflexão não é um processo mecânico, implica estar em constante movimento e transformação. Por isso, há que se pensar a formação de professores a partir do conceito de professores como intelectuais críticos, que devem articular teoria e prática, criando estratégias entre o pensar e o fazer docente, a partir das experiências diárias, com vistas à transformação das práticas sociais.

Parte-se da concepção de que a escola é o ambiente de formação continuada dos professores, da construção de identidades e do desenvolvimento integral do educando em toda a sua complexidade. Para Nóvoa (1995), os docentes devem ser formados não só em relação à pedagogia com os alunos, mas também para a relação social com as comunidades locais. Também devem saber relacionar, relacionar-se, organizar, organizar-se, analisar as condições essenciais para que se situem no novo espaço público da educação.

Ressaltam-se a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática pedagógica como exercício para a melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Esta prática se inicia pela explanação dos conteúdos, passando pelo desenvolvimento das atividades e seus resultados, tornando a aula interativa, com troca de conhecimentos entre professor e alunos e com resignificação do saber. O professor, que é o intelectual transformador, consegue garantir o seu papel de incentivar e possibilitar as mudanças, não somente do seu fazer pedagógico, mas também do contexto social em que atua. De acordo com Saviani (2013, p. 68), “É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma de domínio deste saber pelos agentes sociais.”

Na atuação docente, há um movimento contínuo, em que se dá a inovação, a formação e a prática problematizadora, fundamentando o professor para uma ação concreta, consistente e problematizadora. Imbernón (2010, p. 57) afiança que:

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-

formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

As constantes problematizações da prática pedagógica têm contribuído para uma nova visão de educação, surgindo a necessidade de repensar e reinventar a mesma. Portanto, se quisermos oferecer possibilidades de construção da própria identidade de nossos alunos como sujeitos históricos e transformadores da realidade sociocultural, é necessário que os professores problematizem suas práticas. Para tanto, enfatiza-se a importância da parceria do pedagogo junto aos professores, em especial os iniciantes na rede estadual de ensino, para que, juntos possam interagir nesse processo de identificação e elaboração da prática pedagógica por meio da mediação do pedagogo na formação continuada desse professor. Essa parceria deve estar voltada ao processo de ensino e aprendizagem significativos dos alunos.

A formação continuada proporciona novas aprendizagens e interlocuções entre os professores e o pedagogo. Possibilita um aprofundamento nos conceitos e teorias da educação, favorecendo uma prática pedagógica significativa e inovadora. Nesse sentido, é o pedagogo que faz a ponte entre a reflexão e a ação do professor na escola, nos momentos de formação continuada. Romanowski (2012, p. 131) ressalta essa ideia quando afirma que:

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber fazer-pedagógico [...]. Ressaltamos a necessária ênfase na prática dos professores e seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Nesse sentido, e considerando a importância da valorização profissional e da formação docente, com plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho, as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica preveem, em seu Art. 3º, que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e

contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Portanto, pensar as práticas formativas, tanto a inicial como a continuada, de maneira a subsidiar e a favorecer as condições críticas, reflexivas e complementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente, torna-se imprescindível. O processo formativo teórico-prático precisa estar articulado, ser significativo e voltado à valorização profissional. Tem como base a docência, além de compreender a gestão e os conhecimentos pedagógicos necessários aos espaços escolares e não escolares, tornando a formação de professores um processo complexo, segundo as DCNs (BRASIL, 2015).

Para Tardif (2002), o pedagogo é o profissional que possui uma base docente e necessita compreender a atuação do professor para poder auxiliá-lo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O pedagogo prima pela qualidade do ensino, partindo da elaboração, execução e avaliação do planejamento, dos objetivos educacionais, das metodologias e da avaliação do processo educacional. Permite e possibilita a constante ressignificação da prática pedagógica.

Logo, o pedagogo é o profissional da escola que, em parceria com os professores, a direção e demais sujeitos da comunidade escolar são responsáveis pelo acolhimento, acompanhamento e pela transmissão da cultura escolar. O pedagogo deve articular as fases de formação dos professores, dando todo o suporte teórico-metodológico, científico e profissional necessário a todos os professores, nos diferentes ciclos em que se encontram, mas com atenção especial ao professor iniciante.

Nóvoa (1995, p. 14) aponta que a formação dos professores compreende cinco fases:

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

No estado do Paraná, a formação continuada para todos os profissionais da educação acontece atualmente nos momentos de Semana Pedagógica,

Planejamento, da Formação em Ação e da Formação em Ação Disciplinar, previstos em calendário escolar. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE é destinado apenas aos docentes da rede pública estadual que possuem o vínculo QPM, estão com mais tempo de serviço na rede e encontram-se no Nível II, nas Classes 8 a 11. O programa foi instituído em 2005, no governo de Roberto Requião (2003 a 2006), com o Decreto nº 4.482 (PARANÁ, 2005), tendo normatizada sua operacionalização com a Resolução nº 4.341/2007 (PARANÁ, 2007c), e regulamentado em 2010 pela Lei Complementar nº 130 (PARANÁ, 2010).

No entanto, a proposta para sua implantação ocorreu desde 2004, na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, Lei Complementar nº 103/04 (PARANÁ, 2004). O PDE é direcionado para o aperfeiçoamento dos professores da educação básica e que visa a melhoria das práticas docentes e de gestão escolar. Sua execução acontece em parceria entre as Secretarias de Estado da Educação (SEED), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES) (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017).

Desta forma, por meio do programa de formação continuada implantado no estado paranaense, é possível valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da prática do professor, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e a intervenção na sua realidade escolar. Entretanto, sabemos que o último Edital nº 92/2014 – GS/SEED (PARANÁ, 2014) que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, ocorreu em 2014, objetivando selecionar professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, cuja carreira esteja no Nível II, nas Classes 8 a 11, para ingresso na Turma PDE/2015.

No entanto, os professores da Turma PDE/2015 começaram suas atividades de Formação Continuada apenas no início do ano letivo de 2016, em virtude de greve e paralisações por melhores condições de trabalho, salário e pela manutenção de direitos conquistados pela categoria, como o Paraná Previdência. A greve ocorreu no ano de 2015 e comprometeu o calendário escolar no estado. Nos anos posteriores, não houve novos editais oportunizando o processo de seleção para novas turmas de PDE, para o aprofundamento teórico-prático e a formação contínua dos professores da Educação Básica da rede estadual de

ensino do Paraná, demonstrando, assim, o descompromisso do atual governo com a formação continuada dos profissionais da educação.

2.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROFESSORES INICIANTES

A prática docente é tema de estudo tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois durante o exercício da profissão, o docente aperfeiçoa seus conhecimentos teórico-práticos, considerando que é no fazer cotidiano que a prática pedagógica se efetiva, devendo ter como base os processos de ação, reflexão e ação transformadora. Para refletir sobre a prática pedagógica, Franco (2012, p. 152) diz que “ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia”.

A prática pedagógica que cada professor iniciante assume tem como princípio os saberes que esse docente construiu no decorrer da sua formação acadêmica e da sua experiência de vida. De acordo com Contreras (citado por GARCIA, 1999, p. 113), “Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Deste modo, faz-se necessário um processo crítico reflexivo, que deve passar pela etapa de análise da realidade educacional, cujo suporte é o uso de diferentes metodologias, o que garante uma reflexão constante das ações, uma vez que não existe uma única metodologia que atenda à heterogeneidade de cada sala de aula.

A respeito da prática e formação docente:

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também é desejável. E, principalmente, análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos, contribuirá para que possamos, enquanto professores, realizar uma prática conveniente. (ROMANOWSKI, 2012, p. 134)

Os saberes são reestruturados continuamente e possuem características próprias de cada docente, originárias da sua vivência enquanto aluno, da sua formação inicial, como professor atuante e dos momentos de formação continuada. É nesse sentido que o professor precisa constantemente repensar o seu agir,

refletir sobre a sua prática à medida que surgem os desafios na sua atuação em sala de aula. Desta maneira, há uma dinâmica que envolve o aperfeiçoamento das ações docentes a partir da reflexão e da nova prática que passa a ser modificada e retratada em um novo saber pedagógico.

É nesse momento que o pedagogo assume seu papel. A prática pedagógica não pode ser estagnada, pelo contrário, precisa ser dinâmica, viva, ativa, em que se constrói, compartilha, reflete e transforma o conhecimento científico da sala de aula em algo atraente e significativo.

Segundo Tardif (2002), a prática docente integra diferentes saberes com os quais o professor mantém relações. Os saberes oriundos de sua formação inicial, continuada e da experiência do mesmo é que possibilitam ao pedagogo ser o mediador no ato educativo. Portanto, primando por um processo de ensino e aprendizagem concreto e coerente com a realidade em que a escola está inserida. Frente a esse contexto, o pedagogo tem uma atenção especial e individualizada com o professor iniciante.

Pensando na formação continuada dos professores iniciantes, as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica contempla, em seu Art. 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

Faz-se necessário repensar a prática pedagógica do professor iniciante diante do atual cenário de transformação que a sociedade está vivenciando e frente às transições culturais, políticas, econômicas e sociais, de modo a se refletir e redirecionar a ação docente acerca da função social da escola, a partir de uma prática pedagógica dinâmica, atraente e significativa aos discentes, para que haja a efetivação da construção do conhecimento.

Frente aos desafios educacionais, o pedagogo precisa estar atento e em constante atualização para auxiliar o professor. Nesse trabalho colaborativo é necessário diagnosticar, analisar, repensar e adotar novos rumos, possibilitando ao professor iniciante resolver os conflitos existentes, tendo como fundamento os

saberes pedagógicos. Tardif (2002, p. 37) faz uma importante ressalva que: “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

O pedagogo possui como base sua formação, mas é um profissional com atribuições distintas e que transita pelos diferentes espaços da escola, o que justifica a necessidade de que tenha conhecimento aprofundado da prática docente. Por sua vez, o professor iniciante precisa ter o domínio do conhecimento científico de sua área, mas também saber ensinar através de técnicas didático-metodológicas, em que o pedagogo poderá subsidiá-lo. O trabalho do pedagogo será através da formação continuada que acontece no dia a dia da escola, nos momentos de hora atividade, nas reuniões, planejamentos e formações previstas em calendário escolar.

Enquanto instituição social com finalidade educativa, de socialização dos conhecimentos, a escola necessita de profissionais habilitados, qualificados e engajados com o processo ensino e aprendizagem. Cada escola traz em seu contexto sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios que orientam a ação de ensinar e formar os alunos. Revela suas formas de organização, planejamento, avaliação, suas articulações, suas dificuldades, seus problemas e como superá-los coletivamente.

O ato de ensinar enquanto uma prática social complexa e permeada de valores e conflitos faz com que a docência seja exercida de forma reflexiva e crítica, diante das exigências da sociedade moderna. Para exercer o trabalho docente requerem-se saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, experiência e criatividade frente às situações de ensino que são incertas, ambíguas, conflitivas. A democratização do ensino perpassa pela valorização profissional, desde a formação inicial e continuada, articulada ao processo identitário e de constituição da profissionalidade docente.

Os professores contribuem com a melhoria da qualidade social da escolarização à medida que ampliam sua consciência sobre a prática pedagógica, intervindo de maneira crítica sobre a realidade, pois a atividade profissional docente é constituída de intencionalidade, transformando o saber científico em saber formativo. Saviani (2013, p. 20) define a natureza da educação como sendo:

[...] um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Nesse contexto escolar, a prática pedagógica pode ser compreendida como uma ação que exige momentos de planejamento, interação e de avaliação e, conseqüentemente, uma reflexão crítica sobre a ação docente e, finalmente, um replanejamento da ação educativa. A prática revela relações profundas com o saber, com o poder, com as ações individuais e sociais, causando dificuldades ao professor iniciante.

Faz-se necessário que o pedagogo compreenda a prática dos professores iniciantes, deixando de lado a perspectiva racionalista e positivista, para então articular as três categorias envolvidas: conhecimento, forma de fazer e as intenções. Quando o professor, iniciante ou não, toma consciência sobre a sua prática, passa a realizar uma prática educativa mais consistente e significativa.

Conforme afirma Sacristán (1999, p. 82):

As práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo 'diálogo' entre as ações presentes e passadas dos indivíduos do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas.

Como já referido, o pedagogo precisa estar atento e próximo aos professores, principalmente dos iniciantes na modalidade de Educação Profissional da rede estadual de ensino, os quais muitas vezes não possuem formação pedagógica, necessitando de um atendimento contínuo e individualizado.

O termo professor iniciante, ou principiante, como é usado por Garcia (1999), faz referência à iniciação ao ensino, sendo o período que compreende os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. De acordo com Garcia (1999, p. 113), "Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiros anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional."

Segundo Valli (citado por GARCIA, 1999, p. 114), evidencia-se que:

Os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

A atuação do pedagogo na instituição de ensino junto aos professores iniciantes acontece quando prestam assessoramento didático-pedagógico a esses docentes, coordenam reuniões e grupos de estudo, visando promover a formação continuada, a fim de favorecer uma ação docente mais crítica e consciente. Na modalidade de Educação Profissional, a mediação do pedagogo com o professor iniciante, se torna ainda mais importante pela falta de formação pedagógica dos professores iniciantes, e por se tratar de um momento importante para a construção da identidade profissional do professor.

O perfil da formação de docentes deve ser pautado na concepção de educação como processo construtivo e permanente, o que implica na formação de um professor crítico e criativo, visto como um intelectual transformador. Aquele que valoriza a construção do conhecimento, utiliza o diálogo em sua prática e respeita a cultura e a subjetividade de cada aluno. Na construção identitária, como docente articula teoria e prática, a partir da ação–reflexão–ação transformadora em sua prática pedagógica, considerando a relevância dos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural, voltados à formação do sujeito que pensa e age e criticamente. Assim, o professor constitui sua profissionalidade frente à realidade da escola.

Sacristán (1995, p. 65) faz uso do termo profissionalidade afirmando o que é “específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração e análise em função do momento histórico e da realidade social. Portanto, a profissionalidade torna-se condição para se exercer a docência, contribuindo para a constituição identitária da profissão docente. É através de nossa identidade profissional que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Segundo Garcia, C. (2009, p. 112):

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo,

um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

A identidade do profissional docente se constitui na interação entre as suas experiências individuais e profissionais ao longo da carreira docente. É como os próprios professores se definem. A constituição identitária pode ser influenciada pelo contexto histórico, social e político em que a escola está inserida. Diante das expectativas da contemporaneidade em se ter professores reflexivos, críticos e transformadores no ambiente escolar, os professores iniciantes na carreira enfrentam dificuldades frente às novas demandas. Por isso, a importância de se ter uma formação inicial concisa, pois,

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação. (GATTI, 2010, p. 1360)

A aprendizagem por observação não é pré-requisito e nem fundamento para o exercício do trabalho docente. Os professores iniciantes apresentam dificuldades no início da carreira docente em relação ao campo teórico-prático, a disciplina, a metodologia de trabalho, ao processo ensino e aprendizagem significativo e envolvente e que atenda às necessidades e interesses dos alunos. A aprendizagem pela observação pode ser compreendida não como intencional, “mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de remover.” (GARCIA, C., 2009, p. 117).

A docência é a única das profissões em que os futuros profissionais, professores, são expostos a um longo período de observação não dirigida em relação às funções que irão desempenhar futuramente, pois estão inseridos no ambiente escolar desde pequenos. Para tanto, a identidade docente vai se configurando de forma lenta e pouco reflexiva, através de uma aprendizagem informal e mediante a observação na escola na condição de alunos. Os acadêmicos, quando optam por fazer uma licenciatura e se tornarem professores, não são como vasos vazios ao chegarem nas instituições formadoras, pois já

possuem ideias e crenças estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender (GARCIA, C., 2009).

Na formação de professores, é importante que os futuros professores adquiram um embasamento teórico consistente, que lhes permita desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do processo educativo, que lhes possibilite intervir nas diversas situações escolares, estabelecendo uma articulação entre a sua formação inicial, a experiência profissional e a formação continuada.

A inserção dos professores na docência é o período que abrange os primeiros anos, nos quais os professores iniciantes realizam a transição de estudantes para docentes. Ou seja, deixam de ser apenas aprendentes para se tornarem formadores. É um período de angústias, tensões, conflitos e aprendizagens intensivas, em contextos desconhecidos e inexplorados, nos quais irão adquirir conhecimento profissional, além de aliar o equilíbrio pessoal frente às situações novas e inesperadas. Como diz Freire (1991, p. 58) em uma reflexão sobre o fato de o professor estar preparado ou não para o exercer a docência:

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

É na reflexão sobre a prática pedagógica que os professores iniciantes, nos primeiros anos de trabalho docente, vão adquirindo novos saberes, fazendo a articulação entre teoria e prática e aperfeiçoando a cada dia a sua prática pedagógica. O início na carreira docente é marcado por anos de sobrevivência, descobertas e de aprendizagem intensa. Cunha (2015) cita autores que dedicaram seus estudos acerca das fases da carreira docente, como: Zeichner e Tabachnick (1985), definindo que o professor, ao longo da carreira, passaria por transições (acomodação interiorizada, acomodação estratégica e redefinição estratégica); Fuller e Bown (1975) caracterizam a carreira docente em três estágios (estágio da sobrevivência, estágio da maestria e estágio da estabilidade); Katz (1972; 1993) estrutura em quatro estágios a carreira docente (estágio da sobrevivência, estágio da consolidação, estágio da renovação e estágio da maturidade); e Huberman (1995) menciona sete fases na carreira docente (entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase da contestação, fase de serenidade e de

distanciamento afetivo, fase de conservadorismo e de queixas e a fase de desinvestimento).

Optamos pelo aprofundamento dos estudos do teórico Huberman (1995), que define o ciclo de vida profissional da carreira docente em sete fases. A **fase da entrada na carreira** refere-se à iniciação na carreira docente e caracteriza-se pelos momentos de sobrevivência e descoberta. É também a fase do choque do real, ou seja, com a complexidade da realidade da escola, da sala de aula. O professor iniciante só consegue ultrapassar essa fase se o estágio da descoberta de novos acontecimentos, de desafios constantes, influenciar e se aliar paralelamente ao estágio da sobrevivência, em que o professor vai assumindo novas responsabilidades que o motivarão a prosseguir. O início da docência, por esse teórico, é considerado como os 3 primeiros anos de experiência na profissão docente.

A **fase da estabilização** é caracterizada como uma autoafirmação do professor perante si, os colegas, à profissão e ao sistema educativo. É marcada pelo compromisso com as novas responsabilidades, gerando os sentimentos de confiança, independência e competência pedagógica. Essa fase concentra-se no período de 8 a 10 anos da carreira profissional, em que o professor se assume e se compromete com a sua identidade profissional.

Já a **fase da diversificação** é marcada pela experimentação e diversificação da metodologia de trabalho, do sistema avaliativo, dos materiais didáticos. Nessa fase, os professores encontram-se motivados, dinâmicos e querendo manter o entusiasmo pela profissão. Assumem novos desafios e contestam o sistema educacional em suas contradições, aspirando novos cargos com maior autoridade.

A **fase da contestação** é referente aos sentimentos de crise existencial, de monotonia da vida cotidiana e de rotina no trabalho. É o período que compreende 15 a 25 anos de docência, ou seja, o meio da carreira, em que é preciso pôr-se em questão, questionar a carreira, examinando o passado e encarando a perspectiva da continuidade da profissão.

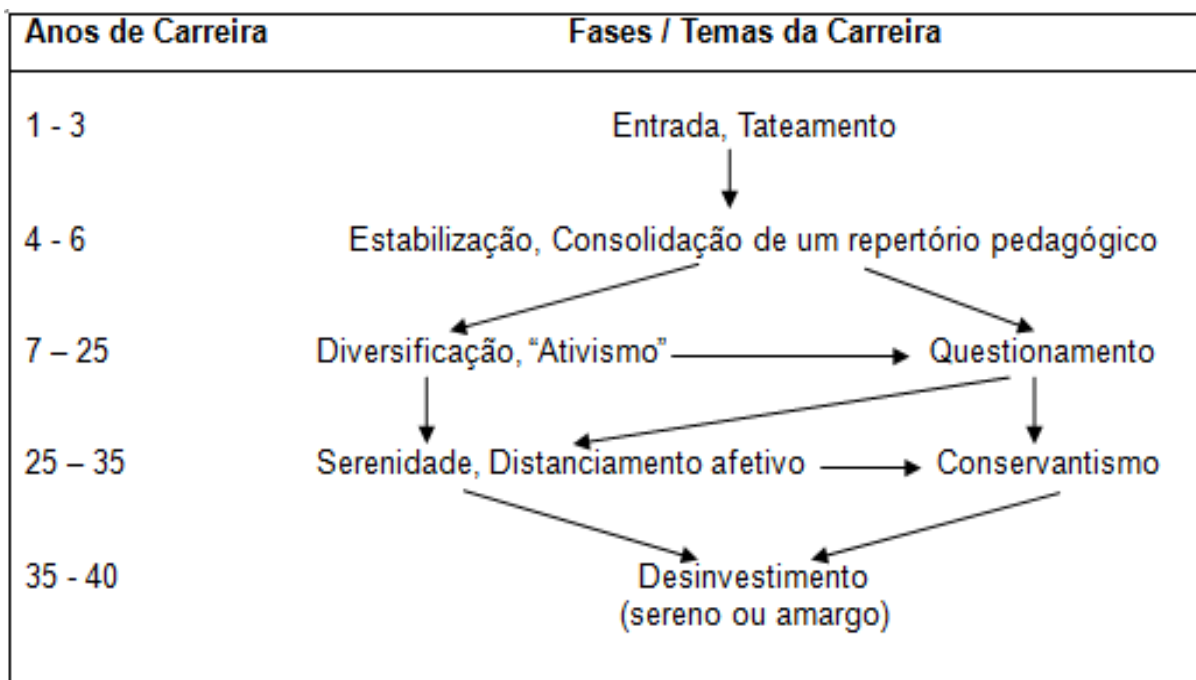
Na **fase de serenidade e de distanciamento afetivo**, os professores passam a ter um equilíbrio pessoal e profissional, marcado pelo saudosismo do passado. A confiança e a serenidade aumentam nessa fase que compreende 25 a 35 anos de carreira docente.

Chegando na **fase de conservadorismo e de queixas**, surgem as queixas em relação aos alunos, ao sistema educacional, aos colegas mais novos, enfim, característico do término da carreira. Os professores tornam-se mais rígidos e resistentes às inovações.

E por fim, a **fase de desinvestimento**, compreendida entre 35 até 40 anos de carreira docente, é marcada pelo desinvestimento progressivo do trabalho e a um investimento pessoal com interesses externos à escola, almejando apenas a aposentadoria.

Na sequência, verificamos um esquema representativo dessas fases, que compreendem o ciclo da carreira docente apresentado por Huberman (1995).

Figura 3 – Fases da carreira docente



Fonte: HUBERMAN (1995, p. 47).

Como vimos, os professores iniciantes se encaixam na fase de entrada na carreira, conforme Huberman (1995) explicita, que compreende os primeiros anos na docência. Fase marcada pelos novos acontecimentos, desafios constantes e aprendizagens intensas. Os professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional, em sua maioria, possuem bacharelado ou formação de tecnólogos na área de conhecimento. Alguns procuram se aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos na parte pedagógica, buscam especializações e cursos de

formação pedagógica que contemplem os conhecimentos didáticos e pedagógicos com os quais não tiveram contato na sua formação inicial, de bacharéis.

Seus saberes são constituídos de conhecimentos teóricos de sua área de concentração e de uma aprendizagem pela observação, conforme Garcia, C. (2009) menciona, referente aos anos como alunos, como aprendentes. Entretanto, agora passam a assumir uma sala de aula e a socializar seus conhecimentos com os alunos. Passam de aprendente a ensinante, necessitando de embasamento metodológico, pois a realidade da sala de aula por vezes é incerta, conflituosa e desafiante.

Os professores da educação profissional trabalham com alunos diversificados nessa modalidade, como os que já concluíram a Educação Básica e que procuram o ensino técnico profissionalizante, na forma de Ensino Subsequente, para conseguir novas oportunidades no mercado de trabalho. Os cursos compreendem uma formação técnica profissional com duração de 3 a 4 semestres. Ainda, há aqueles professores que optam em lecionar para os adolescentes e jovens que estão na terceira etapa da Educação Básica, o Ensino Médio integrado a um curso profissionalizante. Essa forma de ensino é mais desafiante, devido à faixa etária dos alunos, 15 a 18 anos. Os alunos do Ensino Médio Integrado estudam paralelamente à Base Nacional Comum (BNC) aliada à formação específica e técnica do curso escolhido.

Dessa forma, os desafios apresentados aos professores iniciantes da modalidade profissional são diversos e complexos, pois compreendem as situações conflituosas em relação à metodologia, disciplina, materiais didáticos, sistema de avaliação, procedimentos teórico-práticos, além de pouco fundamentação nas áreas de filosofia, sociologia e psicologia, das quais as licenciaturas apresentam em sua matriz curricular.

A seguir, veremos sobre a Educação Profissional e os saberes necessários aos profissionais dessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 3

A MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS SABERES

A Educação Profissional como modalidade da Educação Básica passou a ser um componente nessa etapa do ensino recentemente na trajetória educacional brasileira, pois a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passa a ser compreendida numa relação de interdependência com o Ensino Médio. E para tanto, a política de formação de professores para atuarem na Educação Profissional deve considerar “o trabalho como princípio educativo, o que implica problematizar e questionar os modos de desenvolvimento político-econômico e social, bem como as formas de divisão do trabalho [...]” (COSTA, 2016, p. 21). A partir da década de 2000, a Educação Profissional, a partir da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e na sequência, pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), buscou consolidar suas políticas, que foram determinadas pelo sistema capitalista e pelo ideário neoliberal, diante da necessidade de formar o trabalhador por competências e habilidades para atender às exigências do mercado de trabalho. O cenário que se apresenta agora é o da empregabilidade, do empreendedorismo, da redução da pobreza, na perspectiva de uma educação emancipadora da classe proletária.

O filósofo italiano Antonio Gramsci (1968) propôs que a escola deveria ser comum, única e desinteressada e, para isso, faz-se necessário compreender qual o sentido de cada um desses termos gramscianos que caracterizam a sua proposta de escola.

O adjetivo “comum” não significa que a escola para Gramsci deveria ser simples. Não. O termo “comum” quer dizer que a escola para Gramsci deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais. [...] A ideia de uma escola “desinteressada” está ligada à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. (NASCIMENTO; SBARDELLOTTO, 2008, p. 281)

A efetiva implementação desta escola unitária que tem o trabalho como princípio educativo proposto por Gramsci (1968) está condicionada à superação

desse modelo de sociedade capitalista que sobrevive da exploração do trabalho. Em termos atuais, a educação continua vinculada a essas necessidades do mercado de trabalho e subordinada às políticas públicas. A lógica dominante é de se garantir a qualificação profissional dos jovens para inseri-los no contexto da competitividade e dos processos produtivos, atendendo às inovações tecnológicas e à globalização. O estado, frente a essa ideologia neoliberal, em função do crescimento econômico, transfere ao jovem a responsabilidade de agir com criatividade, fazendo uso de suas competências e habilidades adquiridas para a sua sobrevivência no mundo do trabalho. Já em relação ao estado do Paraná, Estacheski (2013, p. 50) alerta que:

Tais discursos propiciaram a implantação de políticas públicas educacionais voltadas à educação profissional, embora poucos estados federados organizaram-se de forma à efetivação de uma proposta de escola unitária e formação politécnica. Julgamos importante destacar o posicionamento do Paraná e suas Diretrizes para a Educação Profissional [...].

Assim, evidenciamos que a concepção de Educação Profissional assumida pelo estado do Paraná foi assertiva no sentido do compromisso com a formação humana dos estudantes, e o ensino profissionalizante visto como aquele que possibilitará o pleno desenvolvimento humano, através de uma formação integral. Conforme Paraná (2006, p. 19):

[...] a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

A proposta de políticas públicas voltadas ao interesse da formação humana tendo o trabalho como princípio educativo significa um avanço às atuais normatizações, possibilitando novos saberes aos docentes e aos alunos envolvidos nesse processo educativo, em que há a indissociabilidade entre trabalho manual e intelectual, visando a formação crítica e criativa dos estudantes. Na próxima subseção, será apresentada a trajetória da Educação Profissional no Brasil, no estado do Paraná e as fortes influências de cada contexto histórico.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ: HISTÓRIA E INFLUÊNCIAS ATUAIS

O surgimento das escolas profissionais no Brasil pode ser identificado, de acordo com Caires e Oliveira (2016), na Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, com o aparecimento de práticas de ofícios manuais no currículo das escolas de segundo grau. Mas, foi através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909) que se promoveu a criação de escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados para o ensino profissional primário e gratuito. Essas escolas foram transformadas em estabelecimentos de qualificação para a mão de obra industrial que começava a despontar juntamente com a urbanização. Sobre o aparecimento da Educação Profissional no Brasil, datado em 1909, quando aparecem as primeiras iniciativas, de acordo com Kuenzer (2005, p. 27):

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A partir das necessidades geradas pela industrialização na década de 1930 - 1940 e através da publicação do Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), surge o reconhecimento da função técnica de nível médio. A Educação Profissional no Brasil aparece com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, consolidando o padrão taylorista-fordista de produção fragmentada e as funções de qualificação e de formação técnica do ensino profissional para a qualificação de trabalhadores.

Outro fator relevante para a educação nacional foi a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em liceus industriais para escolas industriais técnicas. Em 1959, as escolas industriais técnicas são transformadas em escolas técnicas federais, devido ao período histórico de avanços e de desenvolvimento industrial e pela necessidade de técnicos de nível médio para

atuar. Em 1964, durante a ditadura militar, o Ensino Médio e o Ensino Técnico se desenvolveram em virtude dos acordos firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development* – USAID, com investimento financeiro externo. Com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), houve a expansão da Educação Profissional de nível médio. Os filhos da classe trabalhadora optavam pela formação técnica de nível médio para que, ao concluírem o ensino de segundo grau, conseguissem uma colocação no mercado de trabalho, a fim de garantir o seu sustento e da família, adiando o interesse desses jovens em entrar na universidade. Enquanto isso, os filhos da classe elitizada poderiam apenas estudar e garantir suas vagas no Ensino Superior. O ensino profissionalizante era fortemente marcado pelos conteúdos de formação específica, o que distanciava a oportunidade de o estudante de baixa renda prestar vestibular e obter resultado, pois os conteúdos de formação geral possuíam uma carga horária menor, impossibilitando a concorrência com os que faziam a educação geral (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A expansão das escolas profissionais não representa um avanço, e sim perpetua-se a divisão de classes e da educação no formato das exigências do mercado de trabalho. Segundo Kuenzer (1997, p. 34):

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

De acordo com Gramsci (1968), em cada sociedade e para cada época, formam-se os seus intelectuais, devido ao princípio educativo adotado. Segundo Kuenzer (1997, p.12), a trajetória educacional era bem demarcada entre os que “iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho”.

Diante do desenvolvimento científico e tecnológico, inicia-se um novo processo, contrário àquela concepção dualista estrutural da educação, passando a compreender o sistema de ensino a partir de uma educação básica unitária. Conforme afirma Gramsci (citado por KUENZER, 1997, p. 34), “esse tipo de formação não permite ao trabalhador aspirar à condição dirigente, ou mesmo estar

abstratamente em condições de sê-lo.” O novo olhar frente aos avanços científicos e à democratização do saber faz com que a educação passe a entender o conceito de trabalho e educação de modo mais amplo. As formas educativas que ocorrem nas relações sociais devem formar o cidadão como sujeito político e produtivo. Cabe à escola formar os intelectuais que irão atuar nos campos social, político e econômico, a partir de um novo princípio educativo “que tome o mundo do trabalho e o que acontece concretamente no movimento real como ponto de partida para a organização da escola” (KUENZER, 1997, p. 37). Ou seja, a partir de uma unificação entre trabalho intelectual e instrumental, na formação de sujeitos que sabem atuar no mercado de trabalho de forma técnica e intelectual ao mesmo tempo.

Na década de 1990, emerge do interesse do empresariado brasileiro uma qualificação específica de trabalhadores para atuarem nos diversos setores industriais e de comércio, em face das exigências da sociedade capitalista e do mercado de trabalho por profissionais capacitados. A redemocratização do país, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e dos Planos Nacionais de Educação, redefine a relação entre trabalho e educação com enfoque na empregabilidade, empreendedorismo, nas competências e habilidades, de ideário neoliberal. A partir do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), passa-se a ofertar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com o intuito de uma educação unitária e politécnica. Também aparece a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a criação da Universidade Federal Tecnológica. Em nível nacional, há o investimento e a expansão da oferta do ensino profissionalizante pelo governo federal nesse mesmo período, através dos Institutos Federais.

Atualmente, são 39 Institutos Federais espalhados pelo Brasil, sendo: 11 na Região Nordeste, 10 no Sudeste, 7 no Norte, 6 no Sul e 5 na Região Centro-Oeste. Na Região Sul, encontram-se 3 Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul, 2 em Santa Catarina e 1 no Paraná. No estado do Paraná, há o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, que possui sua sede na capital Curitiba e campus espalhados pelo território paranaense: Assis Chateaubriand, Cascavel, Campo Largo, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba, Umuarama. Os Institutos Federais ofertam de maneira gratuita a Educação Básica,

por meio dos cursos profissionalizantes na forma Integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Também ofertam cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciaturas e a Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2017c).

Segundo Silva e Scheibe (2017, p. 23), as bases do Ensino Médio Integrado estavam estruturadas na ideia do:

[...] trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho [...] e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Na perspectiva de o sujeito ter o domínio da dimensão tecnológica, científica e comportamental, capacitado para fazer, refletir e agir crítica e criativamente, Gramsci (citado por KUENZER, 1997, p. 39) afirma que é necessário buscar:

[...] a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social.

A terceira etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, constitui-se ao longo da trajetória educacional brasileira como um desafio a ser enfrentado, buscando-se novas perspectivas para oportunizar aos jovens. A dupla função dessa etapa de ensino prepara para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. Conforme afirma Kuenzer (1997), não é tarefa das mais fáceis, pois não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas política, e de acordo com as relações de produção de cada momento histórico, em que são estabelecidas as ligações entre educação e trabalho.

O processo de internacionalização de políticas educacionais iniciou no Brasil no final da década de 1990 e início da década de 2000, com os Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNs (BRASIL, 2000), que pretendiam nortear a base curricular de todas as escolas brasileiras, de modo a equalizar a educação nacional. O pressuposto é a educação para a cidadania, considerando os Quatro Pilares da Educação, segundo o documento da UNESCO. Os quatro saberes da Educação do século XXI: aprender a conhecer (educação formal), aprender a fazer (ter uma profissão), aprender a conviver (respeitar a diversidade do meio) e aprender a ser (saber se comportar, conhecendo seus direitos e deveres).

Em 2010, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), normas para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados os currículos e conteúdos básicos, de modo a assegurar a formação integral, estabelecendo competências e habilidades para todos os segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E se consolidam nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), que apresentou três versões, a primeira versão no ano de 2015, a segunda versão no ano de 2016 e a terceira versão em abril de 2017, com a pretensão de garantir o direito de aprendizagem para cada etapa de ensino.

Tanto os PCNs quanto as DCNs trazem orientações para as escolas e sistemas de ensino, mas não um currículo unificado em nível nacional, assim como está previsto com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Após a aprovação da BNCC, esse documento passará a constituir os princípios norteadores para a elaboração dos currículos em nível estadual e municipal, influenciando o processo de ensino e aprendizagem, a elaboração de materiais didáticos, as práticas pedagógicas, as avaliações externas dos sistemas nacionais e, conseqüentemente, a formação de professores. Segundo os estudos de Bittencourt (2017, p. 555) sobre a BNCC, a autora salienta que:

[...] nesta perspectiva, como ressalta Mainardes (2006), agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que constituem as instâncias que caracterizam o atual contexto de influência na determinação das políticas públicas de ordem transnacional, têm suas diretrizes constantemente reinterpretadas na definição de políticas nacionais. É neste processo que se dão os conflitos, as disputas de interesses, os acordos e adaptações que caracterizam o contexto de produção de textos. Os textos produzidos são documentos curriculares, normas e resoluções, assim como discursos

oficiais, isto é, a materialidade que representa a política. Esta, por sua vez, é mais uma vez interpretada pelos agentes curriculares (redes de ensino, professores, gestores) que atuam no denominado contexto da prática.

No amplo contexto da implementação de leis educacionais pelas políticas públicas brasileiras, há um processo permeado por discussões e contradições. O país está passando por um momento de crise econômica e política frente aos acontecimentos de impeachment e do mandato cassado da presidente Dilma Rousseff e da posse de seu vice, Michel Temer, à presidência (MARQUES, 2016). Nesse cenário conflituoso, apresenta-se a reforma do Ensino Médio, através de uma Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), que se transforma na Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a).

Percebe-se que há uma forte tendência neoliberal em direcionar a educação de acordo com os interesses da competitividade econômica e de um estado regulador. Nota-se que “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]” (BALL, 2001, p. 102).

Assim, o Ensino Médio passa por mais uma reformulação na trajetória educacional, a partir da referida Medida Provisória, que institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e que continua passando por normas e reformulações no decorrer deste ano. A reformulação do Ensino Médio (BRASIL, 2016) promove alterações na estrutura dessa etapa de ensino, ampliando-se a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas. Permite que os conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior.

Quanto ao currículo do Ensino Médio, será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Dá-se autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. A base deve ser o pilar das propostas curriculares dos sistemas de ensino, visando a igualdade entre todos os estudantes ao definir os mesmos conteúdos e direitos de

aprendizagem, porém os sistemas de ensino continuarão contemplando as peculiaridades de cada região e o que considera imprescindível de ser ensinado nas escolas, não havendo interferência na metodologia de ensino, nos projetos e nas atividades desenvolvidas em sala, de maneira a contemplar-se a autonomia docente em sua prática pedagógica (SANTOS, 2017).

A terceira etapa da Educação Básica, o novo Ensino Médio, pretende aproximar mais a escola da realidade dos estudantes, de acordo com as novas demandas profissionais do mercado de trabalho, com o intuito de seguir os estudos no Ensino Superior ou para entrar no mundo do trabalho. Ao se propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. O currículo do novo Ensino Médio será norteado pela BNCC, obrigatória e comum a todas as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2014). A BNCC definirá as competências e os conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum, 1.800 horas, abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2010), de acordo com o Portal do MEC (BRASIL, 2017c).

O novo modelo depende ainda da BNCC que está em elaboração e será homologada. A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das instituições de ensino em todo o território nacional. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo. A reforma do Ensino Médio prevê ainda uma política de fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradativa. Atualmente, são atendidos 5% de alunos matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral no país, mas o PNE estabelece que, até 2024, o Brasil deva atender, pelo menos, 25% das matrículas em tempo integral, segundo as informações retiradas do Portal do MEC (BRASIL, 2017c).

Trata-se de uma perspectiva curricular pragmática, na qual tudo o que é estudado – os objetos de conhecimento – deve ser apresentado como resultado por meio de ações, as habilidades. As reformas de cunho neoliberal acarretam perdas de direitos já conquistados historicamente pela sociedade brasileira,

podendo ser considerado um retrocesso no sistema educacional, com a aproximação da última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contrária ao seu caráter inclusivo e universal, podendo resultar no reforço das desigualdades educacionais e sociais ao se possibilitarem investimentos financeiros e a privatização da educação. Fica evidente que, nessa reforma, “venceram os agentes (OECD e UNESCO, associados ao PISA) que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados.” (BITTENCOURT, 2017, p. 566). E, talvez, estejamos distantes de alcançar a proposta de uma escola unitária e politécnica, que prioriza a formação humana e a emancipação, porém somente com o passar do tempo, poderemos perceber os reais impactos na formação desses estudantes para a sociedade.

A BNCC possui uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano. É preciso tempo para uma discussão mais ampla e democrática e não como foi feito, muita pressa e pouca transparência na elaboração e na votação desse documento, revelando um trâmite verticalizado. Mas afinal, nos perguntamos: Quem ganha com a reforma do Ensino Médio da maneira como foi proposta? Certamente não serão os alunos e nem seus professores. Trata-se de uma falácia pensar que a proposta de um novo Ensino Médio solucionará os problemas dessa etapa de ensino, bem como proporcionará qualidade na educação, pensando já na forma como foi imposta. Essa reforma faz parte de uma conjuntura política que visa enfraquecer a educação e a formação de cidadãos mais críticos, aumentando as desigualdades sociais e o acesso à escola.

Com relação à formação técnica e profissional prevista para o novo Ensino Médio, é vista como mais uma alternativa para o aluno. Hoje, o estudante de Ensino Médio que cursa uma formação técnica de maneira integrada ao nível médio precisa cursar 2.400 horas de Ensino Médio regular, mais 1.200 horas do técnico. Já o novo Ensino Médio permitirá que o estudante opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular e, ao final dos três anos, ele terá um diploma do Ensino Médio e um certificado do Ensino Técnico (BRASIL, 2017c).

Assim, nos questionamos em relação à infraestrutura das escolas públicas de todo o país, a respeito dessa formação técnica e profissional e sobre a ampliação da carga horária para tempo integral, pois as instituições de ensino

necessitarão de adequações referentes ao refeitório para que os alunos realizem as refeições de almoço e lanches, salas de aula suficiente para atender a demanda, laboratórios específicos para a formação profissional, equipamentos, materiais didáticos, livros técnicos. Assim, não poderá ocorrer a falta de investimento financeiro destinado à educação e à formação desses estudantes.

No estado do Paraná, nas instituições de ensino públicas que ofertam a modalidade de Educação Profissional, a duração do Ensino Médio Integrado a uma formação técnica tem duração de 4 anos, ao passo que na forma Subsequente ao Ensino Médio, o tempo varia de cada curso, podendo ser de 2 semestres a 4 semestres, dependendo da carga horária do curso (PARANÁ, 2017).

A reforma do Ensino Médio permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no Sistema S (SESI/SENAI/SENAC, entre outros). A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento (BRASIL, 2017c).

Por mais que essa proposição seja referente ao itinerário da formação técnica e profissional, Silva e Scheibe (2017, p. 27) salientam que a mesma “institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação.” Assim, confere-se o direito e a permissão para o exercício da docência a profissionais que não possuem a formação específica para lecionar. Não obstante, espera-se que não haja um retrocesso em relação à formação de professores e a desvalorização profissional dos docentes, e de tal modo o desmonte da educação pública gratuita com a desvalorização do sistema público de ensino, abrindo caminhos para a privatização.

O estado do Paraná realiza contratações temporárias de professores através de editais específicos para a Educação Profissional e, como veremos na próxima subseção, são professores bacharéis que enfrentam o dilema de serem formados nos cursos de bacharelado e atuantes no campo teórico-prático educacional como sujeitos formadores na modalidade de Educação Profissional.

3.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LICENCIADO X BACHAREL

Os saberes docentes são constituídos de diversos saberes necessários para a efetivação da prática pedagógica do professor. Segundo a definição de Tardif (2002, p. 36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para o autor, esses quatro tipos de saberes devem estar articulados. Os **saberes da formação profissional** são adquiridos pelo professor ainda na sua formação inicial, saberes construídos pelas instituições de formação de professores, sendo os saberes da educação e os saberes pedagógicos. Os **saberes disciplinares** correspondem aos saberes de cada campo do conhecimento, como matemática, história, geografia, que são produzidos socialmente e culturalmente pelos grupos produtores de saberes e encontram-se concentrados nos cursos de formação de professores e transmitidos pelas universidades. Já os **saberes curriculares** são os programas escolares definidos pela instituição de ensino e correspondem aos conteúdos, objetivos e métodos de ensino a ser seguido pelo professor. E os **saberes experienciais** são aqueles desenvolvidos pelo professor na sua atuação profissional, surgem na experiência e são construídos ao longo das diversas interações no dia a dia da profissão. Os saberes advindos da experiência são práticos e relacionam-se ao cotidiano da sala de aula e da própria escola, correspondendo ao modo de ser e de se fazer professor.

Portanto, o saber docente é um saber plural, pois trata-se de um conjunto de conteúdos cognitivos adquiridos, mas também de um processo em construção ao longo da carreira profissional. O professor irá aprender progressivamente nas interações com seus pares e nas diversas situações escolares.

Os bacharéis precisam de uma formação para serem professores da modalidade de Educação Profissional, pois ser professor não é só ter domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação. Por vezes, devido à inexperiência no exercício da docência, o professor bacharel e iniciante pode adotar uma postura individualista e centrada na transmissão de conhecimentos. Por este motivo, faz-se necessário que o pedagogo responsável pela modalidade de Educação Profissional estabeleça um diálogo constante com esse professor e

uma parceria que gere confiança ao professor principiante, diante dos desafios e impasses pelos quais irá passar no início da carreira docente. O professor, bacharel e iniciante, possui o conhecimento teórico e do conteúdo a ser ensinado, porém lhe faltam os saberes pedagógicos, que Azzi (1999, p. 44) define como sendo, “um saber construído pelo professor no exercício da docência.”

Assim, parte-se do princípio de que o docente deve ter o domínio do conhecimento teórico, aliado à reflexão sobre a sua prática docente para agir de forma consciente, ou seja, pensar e agir criticamente. Esse conhecimento ou saber pedagógico ocorre no fazer do professor em sua atividade profissional, isto é, na sua ação docente. Como o professor bacharel não teve acesso ao conhecimento pedagógico em sua formação inicial, nas aulas de didática, práticas de ensino, nas disciplinas pedagógicas ou de estágio supervisionado na docência, será na formação continuada que o professor precisará ter contato com esses saberes docentes, seja numa complementação pedagógica ou na formação em serviço.

De acordo com Costa (2016, p. 23):

[...] a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo é garantir aos professores da rede pública uma formação acadêmica conforme exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e complementada pela Resolução nº 02/1997.

Para melhor compreender, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi criado em 2009, sendo destinado: à primeira licenciatura, ou seja, para professores sem formação superior e que já estão em exercício na rede pública; para obter a segunda licenciatura, isto é, para os professores que já lecionam na Educação Básica pelo tempo de três anos em área distinta da sua formação inicial; e também, para professores graduados e não licenciados em exercício na rede pública, de acordo com o site do Ministério da Educação (BRASIL, 2017d). Já a Resolução nº 02/1997 (BRASIL, 1997b) dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

O campo de estudo desta pesquisa constitui-se de instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam a modalidade de ensino Educação Profissional, de forma integrada ou de maneira subsequente ao Ensino Médio. Na cidade de

Ponta Grossa, há 10 instituições com ensino profissionalizante, com a oferta dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Alimentos, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Química, Administração, Meio Ambiente, Secretariado, Publicidade, Prótese Dentária, Saúde Bucal, e ainda se conta com o curso de Formação de Docentes. Já os cursos subsequentes ao Ensino Médio são: Alimentos, Cozinha, Nutrição e Dietética, Eletromecânica, Informática, Segurança do Trabalho, Análises Clínicas, Enfermagem, Farmácia, Química, Guia de Turismo, Administração, Contabilidade, Logística, Meio Ambiente, Edificações, Secretariado, Recursos Humanos, Prótese Dentária e Saúde Bucal, de acordo com os dados do site da SEED (PARANÁ, 2017).

Diante dessa variedade de cursos ofertados, apenas no município de Ponta Grossa, verifica-se que tanto nas esferas nacional como estadual há uma crescente preocupação com a formação dos professores que atuam na modalidade de Educação Profissional e de fornecer-lhes subsídios para sua atuação enquanto professor que possui o conhecimento técnico e que necessita de uma formação pedagógica para atuar em sala de aula, diante dos desafios e dificuldades aos quais muitas vezes não foram formados para esta complexidade educacional.

Salientamos a importância da formação pedagógica para o exercício da docência na modalidade de Educação Profissional. A docência na Educação Profissional compreende o saber específico, ou seja, o conteúdo capaz de instrumentalizar o aluno para o exercício profissional. Assim, o docente da Educação Profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos e específicos da área e os saberes didáticos. Com relação a essa articulação contemporânea entre trabalho e educação, Kuenzer (1992, p. 29) ressalva que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental.” A escola unitária de formação politécnica compreende o trabalho como princípio educativo, possui um novo olhar sobre essa relação entre educação e trabalho, que visa a superação da escola dualista que destinava a formação técnica aos filhos da classe proletária e a educação geral e o acesso ao Ensino Superior para a classe dominante. É preciso pensar no ensino profissionalizante como uma formação que vai além da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, pois não há distinção entre técnica e ciência, enfim, uma formação que direciona para a emancipação humana.

Kuenzer (1992) tem seus estudos baseados no teórico Gramsci (1968) e afirma que, para compreender o trabalho como princípio educativo, de raízes gramscianas, é preciso ver a escola como:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanística, caracterizada por uma justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente e que se apresente, ao mesmo tempo, como escola de cultura e de trabalho, ou seja, de ciência que se fez produtiva e de prática que se fez complexa. (KUENZER, 1992, p. 126)

A escola tem uma dupla função, formar o cidadão – o sujeito crítico e atuante na sociedade, e o trabalhador – aquele mesmo sujeito que exercerá suas funções no processo produtivo, sem exigir dele reflexão e criatividade. No entanto, a escola precisa unificar cultura e trabalho. O aluno precisa desenvolver sua capacidade produtiva aliada a capacidade intelectual. Hodiernamente, a sociedade exige da escola a formação de cidadãos imbuídos de apropriação cultural, situados historicamente e geograficamente, com plena consciência de seus direitos e deveres e atuantes. Logo, a escola deve oportunizar o contato investigativo com as atividades profissionais, tendo por base os conhecimentos científicos para exercerem suas profissões no mercado de trabalho.

Garcia, S. (2009, p. 117) nos remete a uma reflexão em relação à formação acadêmica, licenciados x bacharéis/tecnólogos, dos professores que lecionam na modalidade de Educação Profissional, seja na forma integrada ou subsequente ao Ensino Médio, ao mencionar que,

Como se sabe os professores da chamada base nacional comum, ou disciplinas científicas e os professores da denominada área técnica chegam às escolas com uma formação inicial (graduação) já com um diferencial, os primeiros vêm de licenciaturas que, de alguma forma, discutem a educação e os “prepara” para serem professores. No segundo grupo, os mesmos são formados como bacharéis, portanto, não tiveram nenhum contato no seu processo formativo com a educação e não são formados para atuarem como professores.

Assim, o professor, licenciado ou bacharel, precisa mobilizar os saberes indispensáveis para constituir a sua prática. Por isso, torna-se importante que ele tenha uma sólida formação inicial; no caso do professor licenciado, essa constituição de saberes pedagógicos já se faz presente na sua formação, mas o professor bacharel, sem formação pedagógica, não possui tais saberes

constituídos. Nesse viés, ambos precisam, ao longo do exercício docente, de formação continuada e da formação em serviço.

A figura do pedagogo como articulador das questões didático-pedagógicas no ambiente escolar deve contribuir no processo ensino e aprendizagem de todos os segmentos de ensino, considerando o nosso campo de investigação, em particular, a Educação Profissional. O auxílio e o acompanhamento do pedagogo são essenciais no desenvolvimento da prática pedagógica do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional em sala de aula. O pedagogo discute metodologias, sugere formas diferenciadas de trabalho com os estudantes, enfim, colabora com a formação continuada e com a prática pedagógica do professor. Segundo os estudos de Canesso (2016, p. 36), na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional, é comum:

- primazia da prática sobre a teoria;
- transferência de saberes obtidos no chão de fábrica para a sala de aula;
- que os saberes pedagógicos sejam colocados em uma posição de menor *status* na hierarquia dos saberes necessários a ensinar, destacando o conhecimento próprio, advindo da experiência profissional;
- aprender a ser professor na rotina da sala de aula;
- a sua não identificação como educadores, de fato. De maneira geral, o docente dá primazia à formação de origem e não ao fato de assumir que ao entrar na sala de aula, como professor, ele deve ser educador.

O professor iniciante e bacharel precisa compreender e reconhecer que, no exercício da docência, é preciso articular todos esses saberes anteriormente mencionados por Tardif (2002) e que, portanto, não basta apenas a transmissão de conhecimentos científicos, mas a apropriação e valorização dos saberes pedagógicos necessários à prática docente na Educação Profissional. Por conseguinte, se faz necessário que os professores bacharéis ou tecnólogos tenham formação pedagógica para lecionar, e que possam contar com auxílio do pedagogo enquanto “articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem.” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p.19). Essa complementação de cunho formativo irá possibilitar práticas comprometidas e inovadoras em sala de aula, práticas significativas que mantenham o aluno motivado para permanecer no curso profissionalizante.

Adiante, será apresentado como a modalidade de Educação Profissional foi e está sendo aludida na rede pública estadual paranaense, com seus avanços, retrocessos, impasses e possibilidades.

3.3 A REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com a divisão social e técnica do trabalho, passam-se a ser feitas novas exigências sociais e técnicas aos trabalhadores, e a esses, cabe realizar os trabalhos de acordo com tais divisões e a procura por uma qualificação profissional.

No Paraná, como em diversos estados brasileiros, em primeira instância, preocupou-se em qualificar as pessoas consideradas marginalizadas; em seguida, os que já estavam nas empresas e também os filhos desses trabalhadores. (CAMPONES, 2012, p. 61)

Segundo os estudos de Campones (2012), baseada em Sapelli (2008), a institucionalização do ensino profissionalizante no estado do Paraná iniciou em 1909, com a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, criada pelo Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), e no período de 1937 a 1942 passou a se chamar Liceu Industrial de Curitiba; posteriormente, em 1942, denominou-se Escola Técnica de Curitiba. Essa escola técnica era direcionada apenas ao público masculino e ofertava os cursos técnicos em Edificações, Desenho Técnico e outros. Para o público feminino, foi criada a Escola Profissional Feminina, com cursos de corte, costura, pintura e bordados.

Na década de 1960, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Com a LDB nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), todo o currículo do segundo grau torna-se, de maneira compulsória, técnico-profissional, com o intuito de formar técnicos sob o regime de urgência.

Segundo Garcia, S. (2009), o modelo que estava implantado no sistema educacional do Paraná no final da década de 1990 e início da década de 2000 era orientado pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a), que reduziu a oferta da modalidade de ensino profissional nos colégios do Paraná, com desvinculação do Ensino Médio. Essa separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica

foi um retrocesso constatado, pois a política implantada nesse período não atendia às necessidades de formação dos trabalhadores e nem às exigências do mundo do trabalho. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não proibia a integração num mesmo currículo entre a formação geral e específica para o Ensino Médio. A implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná veio a partir do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), em que a SEED/PR toma a decisão, na gestão 2003/2006 e 2007/2010, de retomar a Educação Profissional integrada na rede pública de ensino paranaense.

Atualmente, no Estado do Paraná, verificamos que a modalidade de Educação Profissional continua a ser ofertada nas instituições públicas estaduais de maneira integrada e subsequente ao Ensino Médio. A SEED/PR realizou concursos públicos nos anos de 2004 e 2007 para o suprimento de professores da área técnica. Conforme o último Edital nº 11/2007 – GS/SEED (PARANÁ, 2007b) do Concurso Público realizado para o provimento de vagas no cargo de Professor, do Quadro Próprio do Magistério, nas Áreas/sub-áreas, da formação específica dos cursos da Educação Profissional, em nível médio, verificamos que a exigência de escolaridade para esse concurso público foi a de graduação em nível superior, de acordo com a habilitação, e consta no edital que todos os professores que não tivessem a formação pedagógica teriam que fazê-la até o término do estágio probatório.

A saída “provisória” encontrada pela SEED/PR foi de abrir concurso, tendo o professor o tempo do estágio probatório para fazer a chamada Complementação Pedagógica [...]. Segundo a SEED/DET no seu projeto junto às Universidades Públicas Estaduais que, através de convênio entre elas, foi possível a oferta para os professores concursados, o objetivo é de dar-lhes melhores condições para a atuação. (GARCIA, S., 2009, p. 117)

Nesse contexto apresentado, já se passaram 10 anos sem concurso público para a contratação de profissionais para o exercício da docência na modalidade de Educação Profissional. Anualmente, é realizado apenas o Processo Seletivo Simplificado – PSS, e de acordo com o último Edital nº 58/2016 GS/SEED (PARANÁ, 2016) para o PSS, visando contratações temporárias para o ano de 2017 para exercer as funções de professor, consta que, para ministrar as disciplinas dos cursos técnicos da Educação Profissional, exige-se Curso Superior

completo ou em andamento, com graduação ou habilitação no eixo tecnológico e área de inscrição. Para critério de pontuação, apresenta-se nesse edital:

- Nível superior completo;
- Certificado de Formação Pedagógica, acompanhado de diploma de bacharel/tecnólogo superior específico do eixo tecnológico;
- Diploma de curso de licenciatura plena em qualquer disciplina e diploma de bacharel/tecnólogo superior específico do eixo tecnológico;
- Diploma de curso de licenciatura plena no eixo tecnológico;
- Diploma de bacharel/tecnólogo superior específico do eixo tecnológico;
- Diploma de curso de graduação completo ou qualquer área e declaração de matrícula e histórico com carga horária cursada de, no mínimo, 50% de curso de graduação no Eixo Tecnológico/área de inscrição;
- Diploma de curso de graduação completo em qualquer área e declaração de matrícula e histórico com carga horária cursada de, no mínimo, 10% de curso de graduação no Eixo Tecnológico/área de inscrição; e, por fim,
- Declaração de matrícula e histórico com carga horária cursada de, no mínimo, 50% de curso de graduação no Eixo Tecnológico/área de inscrição.

Os contratos temporários representam uma rotatividade de profissionais, sendo esses graduados ou acadêmicos, a descontinuidade do compromisso com a docência, a instabilidade e vários outros fatores como: a inexperiência em sala de aula; o desconhecimento dos saberes pedagógicos e da organização do próprio sistema de ensino, relacionados ao Planejamento e sua organização através do Plano de Trabalho Docente; o preenchimento do Livro de Registro de Classe; o sistema avaliativo; a relação teoria e prática; o relacionamento professor e aluno; as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; a diversidade escolar; o esclarecimento dos documentos norteadores de cada instituição de ensino; o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar.

Enfim, impasses que vão surgindo ao longo do processo ensino e aprendizagem e que necessitam de um mediador, o pedagogo, para auxiliar o professor, seja iniciante ou experiente. O fato de esses professores serem, muitas vezes, bacharéis e não terem formação pedagógica, ao se depararem frente a

tantas novidades e informações no início da carreira docente, pode se caracterizar como um choque com o real, segundo Huberman (1995).

Conforme a reportagem do Jornal Gazeta do Povo (LUCIANO, 2013), a SEED vem contratando mais professores via processos seletivos simplificados do que por concursos públicos; assinala que a grande maioria dos contratados é bacharel, mas também tem formação na área pedagógica. Admite-se que não são muitos os que se dispõem a entrar em sala de aula, argumentando-se que os cursos profissionalizantes não ficam sem professor, mas eles não estão sobrando. Esse fato nos remete a uma reflexão, pois os professores contratados temporariamente, muitas vezes, não conseguem assimilar e colocar em prática o que realmente os documentos orientadores dessa modalidade trazem como princípio norteador da prática pedagógica. Isso se deve ao curto prazo que prestam seus serviços ao sistema de ensino, podendo comprometer o desempenho do curso profissionalizante e a formação do estudante.

Diante disso, a SEED/PR enfatiza, em suas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional (PARANÁ, 2006, p. 21), que adota como

[...] ponto de partida a concepção mais ampla de educação, modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Para tanto, o professor da Educação Profissional do estado do Paraná precisa ter clara a concepção de formação humana que o documento orientador menciona, bem como o que a atual sociedade está exigindo. Nesse sentido, a figura do pedagogo, juntamente com o professor, irá oportunizar aos alunos do ensino profissionalizante a concepção de trabalho como princípio educativo, que não dicotomiza trabalho manual de intelectual, pois vivemos em um novo momento histórico, com novas demandas frente à modernização e às inovações tecnológicas.

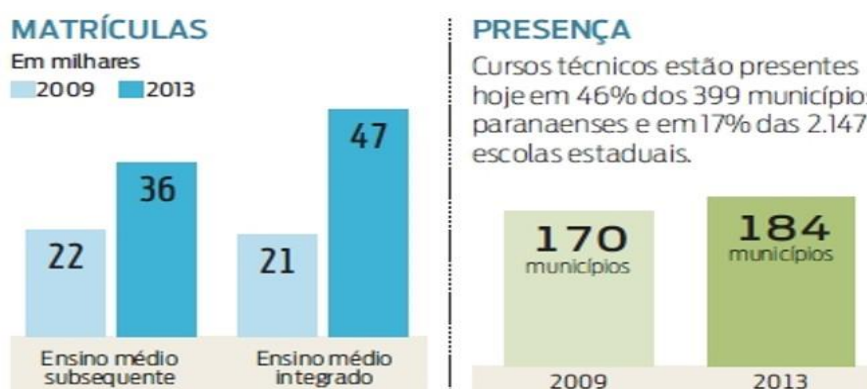
Ainda segundo o Jornal Gazeta do Povo (LUCIANO, 2013), a Educação Profissional no Paraná praticamente dobrou o atendimento no período compreendido entre 2009-2013. Em 2009, a SEED registrou 42,9 mil matrículas em cursos técnicos subsequentes e integrados ao Ensino Médio. Em 2013, já são mais de 83 mil estudantes. Ao longo desse período, os cursos foram ampliados em todo

o estado, estando disponíveis em 184 cidades, contra 170 em 2009 – uma cobertura equivalente a 46% dos 399 municípios paranaenses. Em meio ao desafio de expandir a rede de ensino profissionalizante, a SEED precisa lidar com o problema da evasão de alunos, considerada alta nessa fase da educação. O problema se acentua nos cursos subsequentes. Em 2012, as desistências atingiram 4% das matrículas em cursos integrados e 18% nos subsequentes. Em alguns cursos da modalidade subsequente, o abandono tem alcançado até 50% dos estudantes matriculados. A SEED/PR aposta na conscientização dos estudantes para evitar a ociosidade nas vagas após a matrícula e pretende apresentar a proposta de cada curso aos jovens antes do seu ingresso no ensino profissional subsequente. De acordo com o infográfico da reportagem do Jornal Gazeta do Povo, verifica-se:

Figura 4 – Oferta do Ensino Técnico na rede pública no estado do Paraná

EXPANSÃO

A oferta de ensino técnico já cobre 46% dos municípios do Paraná. As vagas disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação são para as modalidades de ensino médio integrado e subsequente. Veja a evolução na rede pública:



CURSOS MAIS PROCURADOS EM 2013



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (Seed). Infografia: Gazeta do Povo.

Fonte: (LUCIANO, 2013 - Jornal Gazeta do Povo).

No estado do Paraná, o ensino técnico está presente em 17% dos 2.147 estabelecimentos estaduais de ensino. A SEED argumenta que o perfil do aluno do subsequente, em sua maioria, é composto por trabalhadores inseridos ou a serem inseridos no mercado de trabalho.

O município de Ponta Grossa, localizado no centro do estado do Paraná, distante 103 quilômetros da capital, Curitiba, conta atualmente com uma população estimada de 341.130 habitantes. A cidade também é conhecida como a "Princesa dos Campos", sendo a quarta cidade mais populosa do Paraná. A cidade é sede de um dos 32 Núcleos Regionais de Educação que auxiliam administrativamente e pedagogicamente a SEED, através do NRE – PG.

Em relação às matrículas na modalidade de Educação Profissional da rede estadual de ensino do NRE de Ponta Grossa no ano de 2016, de acordo com o relatório gerado no mês de novembro pelo site da SEED, tem-se, aproximadamente: para o Ensino Médio Integrado a um curso profissionalizante foram efetivadas 2.434 matrículas; nos Cursos Profissionalizantes - Subsequentes no primeiro semestre foram realizadas 2.051 matrículas e no segundo semestre de 2016 totalizaram-se 2.097 matrículas; e para o Curso de Formação de Docentes foram 762 matrículas, o que demonstra o interesse e a procura efetiva por uma qualificação profissional da sociedade ponta-grossense e região (PARANÁ, 2017).

De acordo com Pimenta (1991), o profissional da educação que hoje é denominado Pedagogo, que cursou ou está cursando Licenciatura em Pedagogia, já foi conhecido anteriormente por outras designações: Supervisor Educacional, responsável pela organização do trabalho educativo, de planejar, orientar, coordenar, auxiliar e supervisionar o trabalho pedagógico como um todo; Orientador Educacional, responsável pela orientação dos alunos, pais, professores e direção; e o Administrador Escolar, responsável pela direção e controle do trabalho administrativo e pedagógico dos professores, mediando as relações entre alunos, pais, professores e equipe escolar.

Como já referido anteriormente, atualmente, no estado do Paraná, em específico na rede estadual de ensino, os cargos de Supervisor Educacional e de Orientador Educacional passam a ser denominados Professor Pedagogo, de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, em seu Art. 4º e inciso V:

PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas. (PARANÁ, 2004)

Deste modo, o pedagogo passa a ser o professor pedagogo, o profissional que tem como identidade a docência e será o mediador, o articulador e o orientador do trabalho pedagógico dentro das escolas públicas do estado do Paraná. Para Cunha (2015, p. 229), o profissional da educação deve compreender os elementos indispensáveis para se constituir enquanto professor, como conhecimentos teórico-práticos, capacidade reflexiva, crítica e de tomada de decisões, diante das exigências da sociedade capitalista:

A formação e a escola requerem um professor intelectual, especialista, que domine as matérias; um professor na dimensão epistemológica, prática, investigativa, reflexiva; um professor que tome decisões (pensamento do professor); um professor que intervenha num sentido político-ideológico, militante; um professor que caminhe na sua autoformação, num sentido de maturidade e de crescimento psicológico; um professor competente numa escola competente, para uma sociedade que reivindica competência.

Diante desta afirmativa, verifica-se que a escola deverá propor situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores, pedagogos através de uma reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Neste sentido, a estratégia ação, intenção e mudança é apontada como um fundamento necessário para o estudo e a compreensão da prática docente, devendo ser dirigida no cotidiano escolar como um importante elemento articulador entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação.

No Edital nº 60/2017 – GS/SEED (PARANÁ, 2017), referente ao Processo Seletivo para contratação de bolsistas para a função de professor, professor pedagogo e tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, para atuação em cursos de formação inicial e continuada ofertados no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, são descritas as seguintes atribuições do professor pedagogo na rede estadual paranaense:

- Desenvolver e aplicar atividades de Suporte Pedagógico voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, tais

como: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;

- Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
- Assegurar o cumprimento da carga horária e dos dias letivos estabelecidos;
- Cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar;
- Comparecer, quando convocado, às atividades não previstas no calendário escolar;
- Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes;
- Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
- Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola;
- Elaborar e contribuir na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal de aulas e de disciplinas e no preenchimento do Livro Registro de Classe, de acordo com as Instruções Normativas da SEED;
- Acompanhar e supervisionar o funcionamento do curso, zelando pelo cumprimento da legislação, das normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

Nesse sentido, o pedagogo que atua na modalidade de Educação Profissional assume um papel de suma importância na articulação das práticas pedagógicas significativas, junto aos professores iniciantes, fornecendo subsídios e apoio a esses docentes, devendo conhecer as especificidades desta modalidade de ensino, para que possa desenvolver ações que valorizem os conhecimentos e as experiências dos professores, suas realidades sociais e culturais.

É nessa perspectiva que, no próximo capítulo, almejamos verificar as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional.

CAPÍTULO 4

AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTEs, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a trajetória metodológica percorrida pela pesquisa qualitativa com os relatos da análise da fase exploratória, a partir dos dados obtidos pelos 10 questionários aplicados junto aos pedagogos das instituições de ensino da rede estadual paranaense que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa – PR.

Nessa fase, os questionários foram respondidos de forma coletiva e/ou individual pelos pedagogos que atuam nessas instituições, apenas para obtenção de informações e de reconhecimento do campo de pesquisa. Em seguida, foram aplicados questionários de forma individualizada para os 23 que atuam diretamente com a modalidade de Educação Profissional. A partir da análise desse segundo instrumento, realizamos a entrevista semiestruturada com 4 pedagogos selecionados. E por fim, serão apresentadas as discussões, retomando-se a problemática e os objetivos definidos nessa pesquisa, procurando-se apresentar os resultados a partir da análise dos instrumentos na construção de novos conhecimentos e significados relacionados à luz das teorias.

Ressaltamos que a presente pesquisa contou com o Termo de Responsabilidade do Pesquisador (Apêndice A), Termo de Autorização do Local (Apêndice B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), Termo de Uso de Imagem (Apêndice D), todos encaminhados ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Ponta Grossa – PR, que foi de parecer favorável à realização da pesquisa, por meio do Parecer Consubstanciado (Anexo A).

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, e para Oliveira (1998, p. 17), o método pode ser assim definido como “um caminho seguro, uma via de acesso que permite interpretar com maior coerência e correção possíveis questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.” Deste modo, trata-se de uma análise reflexiva sobre os fatos que envolvem a área

da educação, buscando-se explicações para o que ocorre nos espaços escolares e entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, propondo-se alternativas para reflexão.

Neste momento da pesquisa, analisaremos as informações obtidas nos instrumentos de pesquisa, com a intenção de descrever e interpretar os dados coletados referentes às contribuições dos pedagogos junto à prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional.

4.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

No decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa, os pedagogos responderam ao questionário (Apêndice E) de levantamento de dados/informações sobre o diagnóstico das instituições de ensino da rede estadual com a oferta da modalidade de Educação Profissional em que trabalham, totalizando 10 instituições de ensino no município de Ponta Grossa – PR. Esse primeiro instrumento de coleta de dados está voltado para a formação, tempo de atuação e prática do pedagogo, considerando aspectos importantes da modalidade Educação Profissional e de seus professores, e foram respondidos pelos pedagogos das instituições de ensino de maneira individual ou coletiva.

Na sequência, houve a aplicação do segundo instrumento utilizado na pesquisa (Apêndice F), que foram os 23 questionários individualizados encaminhados aos pedagogos atuantes na Educação Profissional dessas instituições de ensino, de acordo com a constatação feita no primeiro instrumento, referente à demanda de professores pedagogos no momento da realização da pesquisa. E, por fim, a realização da entrevista semiestruturada (Apêndice G), com 4 professores pedagogos selecionados dessas instituições de ensino.

O primeiro questionário utilizado com os professores pedagogos foi elaborado com perguntas fechadas e abertas. De acordo com Lakatos e Marconi (2007), as questões fechadas não permitem que o sujeito/informante expresse suas ideias ou opiniões. As perguntas são predefinidas e facilitam a tabulação dos resultados. O questionário é um instrumento para levantar informações a que se deve responder sem a interferência do pesquisador. Já em relação às perguntas abertas, para Richardson (2008), trata-se de perguntas em que o entrevistado responde com mais liberdade e através de frases, e o pesquisador obtém opiniões e mais informações do entrevistado a respeito do assunto.

O questionário foi organizado em três subtítulos, com perguntas abertas e fechadas, referentes à modalidade de Educação Profissional, intitulados: Caracterização da Instituição de Ensino, Dados profissionais dos pedagogos e Dados em relação aos docentes. O instrumento poderia ser respondido pelos pedagogos atuantes nessas 10 instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa – PR de forma coletiva ou individual. A partir desse instrumento, foi possível identificar a caracterização das instituições de ensino e dos sujeitos envolvidos, os pedagogos e os professores iniciantes e sua formação acadêmica, bem como, a partir das respostas, levantaram-se questionamentos que subsidiaram a elaboração e aplicação dos próximos instrumentos, o questionário individualizado e a entrevista semiestruturada.

Após o envio dos 10 questionários, por e-mail, no mês de agosto de 2017, alguns foram respondidos e reencaminhados por e-mail na mesma semana, ao passo que, para que retornassem todos os questionários, foram quase 45 dias. Foi preciso realizar ligações telefônicas para as cinco instituições de ensino porque, após decorridos os 30 de envio do questionário, ainda não tinham reencaminhado as respostas. Os pedagogos das cinco instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional justificaram que estavam envolvidos com diversos assuntos, como a organização do desfile cívico em comemoração ao aniversário da cidade de Ponta Grossa, com projetos de visitas técnicas dos cursos, com a própria organização do trabalho pedagógico ou com assuntos de cunho burocrático.

Enfim, transcorridos os 45 e de posse dos 10 questionários respondidos, iniciou-se a análise do instrumento da fase exploratória. A identificação dos questionários foi de acordo com a ordem de reenvio pelas instituições de ensino, e utilizamos siglas e números para representá-las: IE1 a IE10.

No segundo instrumento, o questionário individualizado (Apêndice F) aplicado aos 23 pedagogos que atuam diretamente com a modalidade de Educação Profissional, constavam quatro perguntas direcionadas à descrição das atividades realizadas pelos pedagogos na escola, sobre as contribuições do pedagogo junto à prática pedagógica dos professores iniciantes, bem como o relato da intervenção do pedagogo na prática pedagógica e a manifestação sobre o papel do pedagogo em relação à prática pedagógica do professor iniciante.

Dos 23 questionários encaminhados, foi estipulado o prazo de uma semana para que fossem respondidos individualmente; alguns foram entregues

pessoalmente aos pedagogos e outros encaminhados na recepção/secretaria escolar dessas instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa – PR. Apenas 15 questionários foram respondidos após o retorno da pesquisadora nas instituições envolvidas, e os pedagogos foram identificados na pesquisa pelos códigos S1 a S15.

A partir desse instrumento, direcionamos a escolha dos 4 professores pedagogos, representados pelas siglas PP1 a PP4, que participaram da entrevista semiestruturada, o próximo instrumento de pesquisa utilizado. Segundo Trivinos (2010, p. 146), a entrevista semiestruturada é,

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Na entrevista semiestruturada (Apêndice G), podemos identificar o perfil, o papel, as atribuições, dificuldades, possibilidades, contribuições e as ações desenvolvidas pelos pedagogos junto aos professores iniciantes, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica docente. Nesta terceira etapa, a entrevista semiestruturada deveria ser gravada e os pedagogos participantes da fase anterior foram convidados, porém muitos não concordaram e não aceitaram a possibilidade de gravação, alegando vergonha, desconforto ao ser gravado, e, portanto, apenas 4 pedagogos aceitaram a proposta de serem entrevistados com a utilização de recurso de gravação pela pesquisadora. Esses pedagogos responderam de maneira satisfatória o questionário, atendendo os critérios dessa fase, com predisposição e interesse em contribuir significativamente com a pesquisa, manifestando-se prontamente ao convite feito pela pesquisadora.

A entrevista semiestruturada foi composta de 10 questões sobre o Professor Pedagogo e sua função na rede estadual de ensino e, em específico, na modalidade de Educação Profissional. As entrevistas foram realizadas por meio de agendamento, via contato telefônico, ou em conversa informal, de acordo com a disponibilidade de horário de cada entrevistado. Ao chegar para a realização das entrevistas semiestruturadas, houve uma boa recepção; geralmente, nos dirigimos à Sala da Equipe Pedagógica ou de Coordenação de Curso, ambientes agradáveis,

sem muitos ruídos ou interrupções que pudessem nos constranger ou dificultar o desenvolvimento da entrevista na coleta de dados.

As 4 entrevistas foram autorizadas a serem gravadas pelos professores pedagogos, tendo, em média, uma duração de 20 a 30 minutos. As gravações foram feitas com a utilização de um aparelho celular e, ao final, apresentaram boa qualidade de áudio. Em seguida, a próxima fase foi transcrever as respostas das entrevistas semiestruturadas de maneira fidedigna.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ QUE OFERTAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Atualmente, no NRE de Ponta Grossa são 10 instituições de ensino da rede pública estadual que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa, de acordo com a informação repassada, via e-mail, pelo setor de Coordenação de Educação e Trabalho deste Núcleo. O campo de pesquisa é formado pelas 10 instituições que oferecem cursos profissionalizantes de maneira integrada ou subsequente. Em consulta ao site da SEED (PARANÁ, 2017) sobre o número de alunos matriculados nas instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação Profissional no município de Ponta Grossa, bem como, em específico, o número de alunos matriculados na Educação Profissional e relacionando as respostas obtidas nos questionários em relação aos cursos ofertados e suas formas, integrada ou subsequente, observou-se que, hoje, a demanda está assim distribuída (Tabela 1):

Tabela 1 – Cursos profissionalizantes e matrículas

Instituição de Ensino	Matrículas	Matrículas na Educação Profissional	Cursos Técnicos ofertados e a forma: Integrado (I) ou Subsequente (S)
IE1	1.169	1.147	(I): Alimentos, Eletromecânica e Informática; (S): Cozinha, Nutrição e Dietética, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho.
IE2	2.049	393	(S): Análises Clínicas, Enfermagem e Farmácia.
IE3	1.654	367	(I): Alimentos e Química; (S): Alimentos e Química.

Instituição de Ensino	Matrículas	Matrículas na Educação Profissional	Cursos Técnicos ofertados e a forma: Integrado (I) ou Subsequente (S)
IE4	955	58	(S): Guia de Turismo.
IE5	1.201	198	(I): Informática; (S): Informática.
IE6	889	228	(I): Administração; (S): Contabilidade e Logística.
IE7	884	134	(I): Meio Ambiente; (S): Meio Ambiente e Edificações.
IE8	1.943	443	(I): Secretariado; (S): Administração, Secretariado e Recursos Humanos.
IE9	441	82	(I): Publicidade.
IE10	1.913	547	(I): Prótese Dentária, Saúde Bucal e ainda se conta com o curso de Formação de Docentes; (S): Prótese Dentária e Saúde Bucal.

Fonte: Organizado pela autora (2017).

Salientamos que, de acordo com as respostas observadas nos questionários, os cursos ofertados na forma integrada ao Ensino Médio encontram-se, em sua maioria, distribuídos nos períodos matutino e, às vezes, no período vespertino. Já os cursos subsequentes ao Ensino Médio encontram-se todos no período noturno, em virtude de atenderem ao público que possui uma tripla jornada (trabalha durante o dia e estuda à noite). A diferença existente entre o número total de matrículas e o número de matrículas referentes à modalidade de Educação Profissional deve-se ao fato de a instituição de ensino ofertar os outros segmentos de ensino, ou seja, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e demais atividades complementares que exigem matrícula.

Verificamos que o número de matrículas geralmente corresponde a uma porcentagem entre 15% a 25% nos cursos profissionalizantes, demonstrando que há uma procura constante pelos cursos técnicos, em sua maioria pelos cursos subsequentes, devido às exigências do mercado de trabalho por profissionais qualificados. Esses dados demonstram que a Educação Profissional é uma modalidade de ensino que apresenta uma boa procura e o interesse de jovens e adultos por uma qualificação e uma melhor colocação no mercado de trabalho, buscando ampliar seus conhecimentos e aperfeiçoamento profissional.

Esta modalidade de ensino compreende custos elevados, pois dependendo do curso, há exigências em relação a laboratórios, equipamentos, acervo bibliográfico específico, cursos, preparação dos professores com formação continuada. Para tanto, o investimento do governo – estadual ou federal – irá refletir na economia do estado e do país; contudo, num processo a longo prazo, será revertido em lucros e contribuições para com a sociedade, à medida que haverá profissionais mais qualificados em diversas áreas, distribuídos em pequenos empreendimentos, ampliando-se as contratações e oportunidades de emprego. Porém, é preciso que haja investimento tanto nos recursos materiais como nos recursos humanos, para que se possa garantir uma formação qualificada desses alunos, futuros profissionais.

A qualificação é uma das propostas de políticas públicas do estado do Paraná, estando voltada ao trabalho como princípio educativo, ou seja, não dissocia trabalho manual de trabalho intelectual e prioriza a formação humana (PARANÁ, 2006). Portanto, aspira-se um novo modelo de homem e de sociedade, em que, pelo trabalho, visa o caráter formativo para o mercado de trabalho, e por meio da educação uma ação humanizadora a partir do desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 10 instituições de ensino do município de Ponta Grossa – PR que ofertam a modalidade de Educação Profissional. Foi realizado um questionário com perguntas abertas e fechadas e solicitado aos pedagogos responsáveis pelo atendimento pedagógico da modalidade de Educação Profissional, na forma integrada ou subsequente, que respondessem de maneira individual ou coletiva o questionário e enviassem para o e-mail da pesquisadora, e que o questionário com respostas representasse o entendimento coletivo dos pedagogos, referente aos dados gerais da escola e específicos da modalidade de Educação Profissional.

Nesse sentido, em relação aos dados profissionais dos pedagogos, elaboramos um quadro com as seguintes informações coletadas, pois a maioria das instituições de ensino possui mais de um pedagogo responsável pela modalidade de Educação Profissional:

Tabela 2 – Número de pedagogos na modalidade Educação Profissional

Questionários respondidos por ordem de retorno	Número de pedagogos da Instituição de Ensino por turno			Número de pedagogos da Educação Profissional da Instituição de Ensino
	<i>Manhã</i>	<i>Tarde</i>	<i>Noite</i>	
IE1	2	1	4	7
IE2	6	4	3	3
IE3	2	3	1	1
IE4	2	2	1	1
IE5	3	3	2	2
IE6	5	5	2	2
IE7	5	5	4	2
IE8	3	2	0	1
IE9	4	5	2	2
IE10	2	2	1	2

Fonte: Organizado pela autora (2017).

A Tabela 2 demonstra que os 23 pedagogos se diferenciam quanto ao tempo de atuação em cada uma das modalidades: Educação Básica e Profissional. Percebemos, nas respostas do questionário, que de todos os pedagogos relacionados que atuam na modalidade de Educação Profissional sempre o tempo de atuação na Educação Básica (que compreende o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio) é maior do que o tempo de atuação na modalidade de Educação Profissional. Diante desse contexto, como o pedagogo tem um tempo menor de atuação na modalidade de Educação Profissional, ele necessita de um trabalho em parceria e colaborativo com as Coordenações de Curso, para que ambos possam contribuir significativamente com os professores e alunos dessa modalidade de ensino.

Franco (2012, p. 12) afirma que o pedagogo é um “profissional empenhado na busca de respostas à construção de práticas educativas inovadoras que cumpram o seu papel social na humanização dos cidadãos.” Nesse sentido, ao desempenhar a sua função de mediador do trabalho pedagógico junto aos professores, os pedagogos precisam conhecer a sua realidade escolar para desenvolver atitudes em prol de uma prática pedagógica significativa. Os pedagogos demonstraram esse conhecimento do seu contexto escolar por meio dos dados obtidos referentes aos docentes: número de professores que atuam na modalidade de Educação Profissional e quais desses são iniciantes na carreira docente e suas formações acadêmicas (Tabela 3).

Tabela 3 – Professores da modalidade de Educação Profissional

Instituição de Ensino	Número de professores da Educação Profissional	Professores iniciantes na Educação Profissional	Formação Acadêmica dos Professores Iniciantes	
			Licenciatura	Bacharelado
IE1	50	20	5	15
IE2	15	0	-	-
IE3	13	2	0	2
IE4	10	4	0	4
IE5	30	3	0	3
IE6	20	0	-	-
IE7	41	5	0	5
IE8	10	2	0	2
IE9	30	8	0	8
IE10	15	5	0	5

Fonte: Organizado pela autora (2017).

Os valores mencionados na Tabela 3 são representativos, pois a cada ano, de acordo com a demanda de matrículas, o número de professores e alunos se modifica e a rotatividade de professores acaba ocorrendo, em especial na modalidade de Educação Profissional. O fato acontece em função de que, em sua maioria, são professores temporários na rede estadual de ensino, ou seja, contratados por meio de PSS.

O último concurso público realizado na rede de ensino paranaense para suprir as vagas de professor para a Educação Profissional foi por meio do Edital nº 11/2007 (PARANÁ, 2007b), e deste último edital até os dias atuais, as contratações são temporárias, com editais divulgados anualmente, conforme o último Edital nº 58/2016 (PARANÁ, 2016). Nesse caso específico, da modalidade de Educação Profissional, a rotatividade pode ocorrer em cada semestre, devido à distribuição de aulas que ocorre no mês de julho, ao término do primeiro semestre e início do segundo semestre, no caso dos cursos subsequentes que são organizados semestralmente.

Ao observarmos a Tabela 3, identificamos que, dentre os professores da modalidade de Educação Profissional, sempre há professores iniciantes no ensino profissionalizante e, em sua maioria, são bacharéis na sua formação acadêmica. E nos relatos referentes à questão sobre se os professores bacharéis iniciantes possuem alguma habilitação pedagógica para lecionar, foi constatado que não

possuem habilitações. Ou seja, o professor no ensino profissionalizante nos remete ao que Garcia, C. (2009) diz sobre a aprendizagem por observação, ao se verificar que, no bacharelado, não há disciplina específica para docência. Portanto, podemos inferir que, a partir da sua trajetória estudantil, o professor iniciante e bacharel utiliza da sua experiência enquanto aluno para lecionar.

Destaca Romanowski (2012, p. 132):

O professor iniciante, além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio.

Assim, o papel do pedagogo torna-se de fundamental importância para a orientação e o acompanhamento pedagógico junto a esse professor nos momentos de formação continuada e em serviço. A análise crítica e reflexiva do pedagogo junto ao professor iniciante sobre a prática docente poderá contribuir de modo a inovar essa prática pedagógica. O professor, visto pela concepção enquanto um intelectual transformador (GIROUX, 1997), realiza uma reflexão crítica sobre a sua prática no sentido de interpretar, compreender, avaliar e transformar a sua ação docente.

Os pedagogos que participaram da pesquisa contribuíram significativamente, tanto no primeiro instrumento, o questionário por instituição de ensino, como no segundo instrumento, o questionário individualizado por pedagogo, ou no terceiro instrumento, a entrevista semiestruturada. Seja por meio de seus conhecimentos, experiências e relatos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na modalidade de Educação Profissional junto aos professores em relação à prática pedagógica. Cabe ressaltar que, no terceiro instrumento, participaram 4 pedagogos, que se dispuseram e concordaram em gravar suas respostas na entrevista semiestruturada e que atuam em instituições de ensino profissionalizantes diferentes no município de Ponta Grossa. São pedagogos que já atuam há mais de 10 anos na rede estadual de ensino paranaense, sendo todos concursados e com um bom tempo de atuação no ensino profissionalizante, demonstrando conhecimento sobre essa modalidade de ensino.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro instrumento de coleta de dados (Apêndice E) foi entregue às 10 instituições de ensino do município de Ponta Grossa – PR que ofertam a modalidade de Educação Profissional. Esses questionários foram respondidos inicialmente de forma individual ou coletiva pelos pedagogos atuantes no ensino profissionalizante. A identificação desses instrumentos de pesquisa foi de acordo com a ordem de reenvio pelas instituições de ensino envolvidas: IE1, IE2, IE3, IE4, IE5, IE6, IE7, IE8, IE9 e IE10.

No segundo instrumento utilizado, o questionário individualizado (Apêndice F), dos 23 questionários encaminhados, retornaram 15 e os sujeitos envolvidos nesse instrumento de pesquisa foram identificados de maneira sigilosa, através das siglas: S1 a S15.

Já no terceiro instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista semiestruturada (Apêndice G), foram selecionados 4 professores pedagogos, para os quais foram utilizados como pseudônimo as siglas e os números: PP1, PP2, PP3 e PP4, para representá-los de maneira sigilosa em relação a sua identidade e respostas.

A apreciação dos dados foi realizada segundo a análise de conteúdo, isto é, como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42)

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se, segundo Bardin (1995), em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Cabe salientar o cuidado com a descrição e a execução de cada uma das fases, mantendo-se a flexibilidade e a criatividade, caracterizando-se como forma de gerar confiabilidade e validade à pesquisa científica.

Para Bardin (1995, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora diz não se tratar de um instrumento, “mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 1995, p. 31).

O polo da pré-análise é referente ao momento da organização do material, um período de intuições em que se pretende sintetizar as ideias mais expressas e aparentes, em que são feitos recortes do texto, surgindo as questões norteadoras, indicadas através de temas que se repetem com frequência.

Já o polo da exploração do material, segundo Bardin (1995, p. 101), consiste na “administração sistemática das decisões tomadas.” Portanto, é a codificação, a enumeração dos dados em função de normas previamente definidas. A partir da codificação, podem-se elencar as categorias. As categorias são criadas a partir das respostas com certa proximidade e frequência e interpretadas tendo por base o referencial teórico.

E no polo do tratamento de resultados, a inferência e a interpretação dos dados obtidos, faz-se necessário estar fundamentado e embasado à luz das teorias específicas. Nesse momento é que ocorre a validação dos resultados, estabelecendo-se uma articulação entre o referencial teórico e os dados obtidos, demonstrando um sentido significativo à interpretação.

4.5.1 Categorias levantadas

A utilização da Análise de Conteúdo de Bardin (1995) permitiu que chegássemos às categorias representadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias sobre as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional

Categorias	Subcategorias
A – Contribuições do pedagogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização do Trabalho Pedagógico - OTP 2. Prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional
B – Atribuições do pedagogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientação de professores 2. Assessoramento burocrático 3. Auxílio no Sistema de Avaliação
C – Dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento técnico x pedagógico 2. Perfil do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional 3. Rotatividade de profissionais e a descontinuidade do trabalho

Fonte: Organizado pela autora (2017)

A seguir, prosseguiremos com o detalhamento de cada uma das categorias e subcategorias levantadas, de acordo com a análise dos dados feita a partir de Bardin (1995), respondendo à questão norteadora desta pesquisa a respeito das contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional.

4.5.1.1 Contribuições do Pedagogo

A respeito das contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes que atuam na modalidade de Educação Profissional, destacam-se:

Planejamento das metas e ações com a direção escolar, organização do tempo e do espaço escolar, coordenar reuniões pedagógicas com os professores, acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores (conteúdos, metodologia, avaliações), atendimento aos alunos e pais, coordenar Conselhos de Classe. (IE3)

Entendo que o papel do pedagogo é o de ser suporte para as atividades desenvolvidas; muitas vezes, precisamos “ensinar” o professor a dar aulas de uma forma não tradicional, visto que muitos apenas reproduzem as mesmas aulas que tiveram de quando eram alunos; o pedagogo deve ter clareza, fundamentação teórica e experiência em sala de aula para se colocar no lugar do professor, e não ficar apenas exigindo coisas descabidas dos professores, dando motivo para que alguns falem que “é coisa de pedagogo” como sinônimo de uma ação sem sentido ou sem significado. Numa relação com a etimologia da palavra, entendo que o pedagogo é realmente o condutor dos caminhos pedagógicos trilhados, é peça fundamental nas ações pedagógicas da escola como um todo, visto que articulamos as relações entre políticas públicas, direção, professores, pais, alunos e comunidade em geral. (S4)

De acordo com os relatos acima, percebemos que o pedagogo contribui em suas ações diárias junto aos professores, em especial os iniciantes na modalidade de Educação Profissional, quando se remete a assuntos de cunho pedagógico e burocrático, como o assessoramento pedagógico quanto à elaboração dos Planos de Trabalho Docente – PTDs, quanto à metodologia utilizada pelos docentes, ao sistema de avaliação, às orientações junto com a Coordenação de Curso a respeito dos conteúdos das ementas. Almeida e Placco (2012a, p. 21) asseveram que “o coordenador deve passar a ser, para o professor, um consultor, um apoio no

processo de formação de sua profissionalidade, que se dá na situação de trabalho”. Em suma, é preciso priorizar na modalidade de Educação Profissional a realização de um trabalho significativo e de parceria entre professores, em sua maioria bacharéis, e os pedagogos e as coordenações de curso, para que as ações pedagógicas sejam efetivas.

É possível observar, nas próximas falas, que em alguns momentos ocorre uma resistência por parte do professor do ensino profissionalizante em buscar uma orientação pedagógica junto ao pedagogo, pois considera que o conhecimento técnico se sobrepõe ao pedagógico. Franco (2012) menciona que a tarefa do pedagogo é discutir, refletir e organizar as condições do processo educativo e ao professor cabe a tarefa de ensinar. E para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem satisfatório, é preciso que ambos os profissionais – pedagogo e professores – busquem auxílio, parceria e comprometimento nesse processo em prol dos alunos. E principalmente no ensino técnico, cujo escopo são alunos com uma tripla jornada diária, que envolve trabalho, família e estudo.

As aulas na modalidade profissional precisam ser contextualizadas, significativas, para atrair a atenção e a motivação em aprender dos alunos. Conforme o relato S4, costuma-se verificar que os professores do ensino profissionalizante reproduzem as mesmas aulas que tiveram quando eram alunos, revelando a falta dos saberes da formação profissional e dos saberes experienciais (TARDIF, 2002). Para tanto, faz-se necessário que o professor iniciante recorra ao assessoramento do pedagogo frente às dificuldades em lecionar, pois o pedagogo pode auxiliá-lo na mediação entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos ou entre os desafios da inter-relação entre teoria e prática.

Por seu turno, o pedagogo precisa assumir a postura questionadora e a ação reflexiva que direcione o professor a repensar sobre a sua prática em sala de aula. Também não compete ao pedagogo se isolar e ficar esperando que o professor venha em busca de auxílio. Sobre as atribuições do professor pedagogo, conforme o Edital nº 10/2007 – GS/SEED (PARANÁ, 2007a), cabe ressaltar que é apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar.

Na sequência, serão apresentadas as subcategorias da organização do trabalho pedagógico e da prática pedagógica dos professores iniciantes.

1. Organização do Trabalho Pedagógico – OTP

A Organização do Trabalho Pedagógico é uma das atribuições do pedagogo e compreende todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos profissionais da escola para a realização do processo de ensino e aprendizagem e da organização pedagógica e administrativa da instituição de ensino. Nos trechos a seguir, fica evidente essa atribuição na função do professor pedagogo, conforme proposto no Edital nº 10/2007 (PARANÁ, 2007a), em que compete participar e intervir na organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar:

Atuo diretamente e diariamente na organização do trabalho pedagógico da escola. Procuro acompanhar a efetivação do Plano de Trabalho Docente dos professores, realizando mediações junto aos professores e aqueles alunos que necessitam de atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem. Auxilio os professores no preenchimento do Registro de Classe Online. Participo da organização diária da escola como um todo. (S3)

[...] participar junto à direção, na organização do trabalho pedagógico escolar [...]. (IE6)

Orientar a organização do trabalho pedagógico, planejamento, livro de registro de classe, formação continuada, atendimento a alunos e professores. (PP2)

O professor pedagogo é visto como o “articulador das ações, como formador dos educadores, e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem.” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 19). Portanto, o pedagogo trabalha efetivamente nessa organização do tempo e do espaço escolar, das atividades desenvolvidas e diretamente na complexidade diária da rotina escolar sempre em prol de um processo de ensino com qualidade.

Ao serem indagados tanto nos questionários (Apêndices E e F) quanto na entrevista semiestruturada (Apêndice G) sobre as suas contribuições e atribuições, os pedagogos responderam de maneira consciente e unânime sobre a organização do trabalho pedagógico. Para Haddad (2016, p. 262), o trabalho do pedagogo na rede estadual de ensino paranaense “tem sido marcado pelo trabalho multitarefas, pois além de muitas atribuições ligadas à organização do trabalho pedagógico que

são de sua responsabilidade ele acaba assumindo uma série de atividades cotidianas e rotineiras”.

Nesse sentido, podemos concordar com a autora, pois na sequência das respostas obtidas, percebemos que as questões de cunho burocrático absorvem muito mais o tempo do pedagogo do que propriamente as questões de envolvimento pedagógico. Conforme o entrevistado PP2 menciona:

O pedagogo não pode ser aquele que literalmente fica apagando os incêndios na escola. Deve exercer o seu papel de contribuir junto aos professores, coordenação de curso, alunos, enfim com o curso técnico. (PP2)

Pabis (2014) ressalta, em suas conclusões, que o trabalho dos pedagogos é desenvolvido em meio a contradições entre o que apresentam os documentos normativos e o que o profissional realiza na prática, pois o pedagogo é chamado a desenvolver atividades que não lhe são inerentes, tornando-se um multitarefeiro, a serviço das políticas educacionais traçadas pelo estado.

2. Prática Pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional

Destaca-se o papel do pedagogo enquanto profissional que deve orientar e subsidiar a prática docente em prol de um bom desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Nas respostas a seguir, constatamos que o pedagogo procura realizar a integração entre os professores e seus pares, mediando e articulando a interação entre os professores principiantes e os experientes:

Nas reuniões bimestrais faço dinâmica de integração entre os novos e os mais experientes, e no dia a dia assessoro em tudo, desde apresentação deles com os alunos como na construção de seus planejamentos de aulas. (IE4)

Incentivando sempre a novas práticas, acompanhando a aplicação dos conteúdos, acompanhando o sistema avaliativo, as dificuldades pedagógicas. (S5)

A contribuição do pedagogo junto aos professores, em especial os iniciantes na docência, ocorre em momentos específicos na rede estadual de ensino paranaense, conforme as descrições abaixo:

Essa intervenção ocorre nos momentos de hora atividade, através de uma conversa formal, e também nas formações já definidas em calendário escolar. (S7)

Através de reuniões, hora atividade, procurando sempre estar à disposição para esclarecimentos de dúvidas. (IE7)

A mediação ocorre nas horas atividades do professor, nas reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento. (IE6)

O papel do pedagogo enquanto mediador e articulador do processo educativo aparece novamente, tornando evidente o seu papel no contexto escolar, ao aproximar, assessorar e realizar as interações.

Conhecer as experiências do professor, perguntar sobre suas dificuldades, dúvidas e orientação pedagógica. (IE3)

Orientar, acompanhar e avaliar a prática docente para que ocorra um bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. (IE6)

Recorremos novamente ao dizer de Sacristán (1999), de uma prática pedagógica compreendida como uma ação orientada, uma práxis, podendo ser expressa como uma ação – intenção – mudança, em que a mediação do pedagogo junto ao professor iniciante em sua prática pedagógica é de fundamental importância, pois envolve um processo crítico reflexivo com uma intencionalidade.

Logo, “formar o professor em serviço implica que o coordenador pedagógico dialogue com ele continuamente no cotidiano da escola, lidando com emoções dele próprio e do professor que acompanha” (ALMEIDA; PLACCO, 2012a, p. 28).

Quando da apresentação do professor junto à instituição de ensino, se possível, os professores ainda são inseridos durante a Semana Pedagógica, a fim de interagir com os demais professores do colégio, e do curso. Tomam ciência da Matriz Curricular, bem como da Ementa da disciplina junto à coordenação do curso, recebendo orientações sobre a turma, diversidades atendidas (alunos com necessidades especiais), perfil da turma, quando é possível (exceto turmas de 1º ano). A equipe auxilia na orientação dos documentos pedagógicos, como fazer um PTD, quando entregar, como preencher o diário de classe, sobre as práticas de preparação de aula e ambientes e materiais que pode utilizar (salas de aula, laboratórios, biblioteca, etc.). Todas essas atividades são desenvolvidas por toda a equipe, pedagogos e coordenação. (IE5)

Essa mediação da prática pedagógica dos professores iniciantes no ensino profissionalizante pode ocorrer de maneira satisfatória quando realmente os professores ainda são inseridos no início da programação da Semana Pedagógica prevista em calendário escolar, quando são trabalhados os assuntos de cunho pedagógico, em que são apresentados os documentos norteadores da instituição de ensino, as propostas dos cursos, projetos da escola e a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Porém, de acordo com as respostas dos pedagogos PP2 e S7, isso nem sempre acontece:

É preciso orientar esse professor iniciante, e essa complicação no início do ano se deve ao fato das aulas serem distribuídas muito próximo do início das aulas, tipo, o professor se apresenta na segunda e na terça já tem cinco aulas para ministrar. (PP2)

O professor é recebido pela pedagoga, onde são repassadas informações rotineiras, detalhes sobre avaliação, PTD; e então já é encaminhado para a sala de aula. (S7)

Realmente, essa prática acontece a cada novo semestre, principalmente nos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, pois alguns professores se apresentam após os dias destinados à formação continuada, Semana Pedagógica, e estes geralmente são os professores iniciantes, pois de acordo com a ordem de classificação no edital de PSS, são aqueles profissionais que possuem só o diploma de curso superior completo, em qualquer área, e no mínimo 10% de curso de graduação no Eixo Tecnológico/área de inscrição ou curso de graduação em andamento com 50% no Eixo Tecnológico/área de inscrição (PARANÁ, 2016).

A mediação pode acontecer em outros momentos do contexto escolar e não apenas na Semana Pedagógica, como na hora atividade, nas reuniões pedagógicas, enfim, nos dias destinados à formação continuada e em serviço dos profissionais da educação. A mediação pode ser evidenciada na resposta da IE4, que se preocupa com o professor iniciante da modalidade de Educação Profissional diante de suas dificuldades, além da IE2, que demonstra comprometimento com a organização do trabalho pedagógico e com a prática pedagógica dos professores:

Sou acessível e organizada com todos os materiais que eles podem necessitar. Geralmente os professores iniciantes não sabem construir um Plano de Trabalho Docente e nem elaborar avaliações,

vou ensinando aos poucos e quando percebo muita dificuldade em aprender peço ajuda aos coordenadores de curso. (IE4)

Me coloco sempre à disposição para ajudá-lo no que for necessário em sua prática. (IE2)

Diante de tais relatos importantes e valiosos, surgem outros que salientam a aproximação da contribuição do pedagogo junto à prática pedagógica dos professores iniciantes, quando esses o apreciam, conforme os relatos distintos a seguir:

Os professores que estão iniciando precisam do suporte do pedagogo de forma mais próxima, precisam se sentir acolhidos e apoiados para se envolverem mais em seu próprio processo formativo. (S3)

Procurar mostrar as diversas formas de relacionamento com todo o ambiente escolar. Incentivar as práticas diversificadas de ensino aprendizagem, procurar novos caminhos para que a aprendizagem se efetive na prática. (S1)

Orientar, estar presente, auxiliar sempre que é solicitado, isso quando não há resistência por parte do professor em buscar ajuda para dar aula e resolver os problemas que aparecem na rotina escolar. Dar ideias e sugestões de como avaliar, apresentar documentos que podem contribuir com a sua prática pedagógica. (PP2)

Observando a resposta do entrevistado PP2, notamos que nem sempre o professor busca o auxílio do pedagogo, demonstrando resistência. Considera que o conhecimento técnico se sobrepõe ao pedagógico. Nos estudos de Canesso (2016) sobre a prática pedagógica dos professores da modalidade de Educação Profissional, também se evidenciou que os saberes pedagógicos são colocados em uma posição de menor *status* na hierarquia dos saberes necessários para lecionar, em que há a transferência de saberes obtidos no chão de fábrica para a sala de aula.

Posto isto, faz-se necessário “adotar o diálogo como princípio norteador para a constituição de uma educação que valorize o ser humano em sua plenitude e promova uma educação democrática e mais humana.” (ALMEIDA; PLACCO, 2016, p. 69). O pedagogo pode contribuir apenas ouvindo o professor, pois o ato de ouvir já o fortalece, em especial o iniciante, que possui inseguranças e incertezas na ação docente. O professor da modalidade de Educação Profissional deve encontrar no

pedagogo um suporte para auxiliá-lo em sua prática pedagógica. O professor iniciante precisa, à parte de seus conhecimentos técnicos, se aproximar do pedagogo na busca de uma mediação necessária na fase da entrada na carreira, caracterizada pelos momentos de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995).

4.5.1.2 Atribuições do Pedagogo

Com relação às atribuições do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná, as descrições que apareceram com maior frequência na análise dos dados foram:

Acompanhar dificuldades dos alunos (comportamento ou de estudo);
 Dar suporte pedagógico aos professores, seja chamando em particular, seja sugerindo atividades, materiais ou leituras que possam contribuir com sua aula;
 Convocar e orientar pais de alunos com alguma dificuldade escolar (seja de comportamento ou pedagógico);
 Organizar e verificar o cumprimento do Plano de Trabalho Docente;
 Realizar pré-conselho;
 Dirigir conselho de classe;
 Dar encaminhamentos solicitados pelos professores no pré-conselho e conselho de classe;
 Articular a realização de projetos/atividades solicitados pela SEED ou pela direção junto aos professores e alunos;
 Refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, e tentar aperfeiçoá-las. (S4)

Pré-conselho, conselho e pós-conselho; contato com pais; diagnóstico dos PTDs e orientação acerca do trabalho dos profissionais da área técnica e preenchimento dos diários de classe; mediação de conflitos; cuidados com a evasão. (IE5)

Verificamos que várias das atribuições mencionadas acima pelos pedagogos constam no Edital nº 10/2007 (PARANÁ, 2007a), representando o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre as atribuições destinadas ao professor pedagogo na rede estadual de ensino paranaense. No relato a seguir, percebemos que uma das atribuições do pedagogo é articular o processo ensino e aprendizagem:

Professor pedagogo é o articulador do processo pedagógico; deve orientar os professores no Registro de Classe Online - RCO; acompanhar a frequência dos alunos nas aulas para evitar o abandono; sugerir projetos de intervenção segundo a realidade escolar. (IE2)

Por meio do relato da IE2, constatamos que o pedagogo visto como o articulador do processo pedagógico nos remete a Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Cunha (2015), que compreendem o pedagogo enquanto o profissional mediador e articulador da prática pedagógica e do processo educativo em sua complexidade. Esse relato traz um forte embasamento teórico de como o professor pedagogo deve ser visto e reconhecido na rede de ensino paranaense, no sentido de valorização do seu trabalho junto aos professores, alunos, pais, direção e com a comunidade escolar. O pedagogo é o profissional da educação que deve pensar, agir e intervir criticamente, no sentido de aproximar, interagir e transformar as práticas educativas, de maneira articulada e significativa, através de um trabalho conjunto e colaborativo.

Para que os professores do ensino profissionalizante desenvolvam a sua prática pedagógica e se tornem intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), como defendemos no Capítulo 2, é preciso que o professor reconheça que pode promover mudanças. Para tanto, o professor precisa refletir sobre a sua ação docente e buscar auxílio e orientação do pedagogo que poderá contribuir junto a esse processo de mediação entre a teoria e a prática, de maneira a sugerir metodologias e possibilidades transformadoras para suas aulas e no ensino. Um trabalho colaborativo entre pedagogos e professores compreendidos enquanto intelectuais transformadores que assumem o papel de sujeitos ativos, reflexivos que pensam e agem criticamente pela educação, transformando os estudantes em cidadãos críticos e ativos para uma sociedade mais justa e solidária. Essa é a verdadeira contribuição do pedagogo junto ao professor e ambos a serviço da função social da escola.

1. Orientação de professores

Sobre o papel do pedagogo na orientação da prática pedagógica do professor iniciante, aparece no contexto das respostas:

Orientar, esclarecer dúvidas em relação ao Curso para o aprimoramento teórico-metodológico para a realização de um trabalho efetivo do docente. (IE6)

Orientação quanto ao sistema de avaliação, quanto à metodologia de trabalho, conforme vão surgindo as dúvidas o professor geralmente

pede auxílio, e é nesses momentos no decorrer do processo é que ocorre a orientação pedagógica. (S12)
A mediação ocorre nos momentos de dificuldade em que o professor se depara e pede auxílio ao pedagogo, geralmente na hora atividade. (PP2)

O pedagogo possui o papel de orientar a prática pedagógica dos professores e na modalidade de Educação Profissional, se houvesse uma parceria efetiva e constante entre as coordenações de curso e a equipe pedagógica, o suporte ao professor seria mais significativo. Podemos observar que, nas respostas de pedagogos de duas instituições de ensino profissionalizantes, essa parceria ocorre:

Coordenação e equipe trabalham juntas na orientação de professores, para organizar conteúdos didático-pedagógicos, buscando o aprendizado junto ao conteúdo técnico. Junto aos alunos e pais de alunos, procurando identificar dificuldades, orientar profissionalmente e salientando a compreensão acerca do perfil do aluno para o curso. (IE5)

Primeiramente, é respeitado as funções de cada um. Todas as atividades e propostas são refletidas e compartilhadas, para posteriormente tomar as devidas decisões. (IE2)

Verificamos que a parceria é de fundamental relevância e necessidade para que a organização do trabalho pedagógico transcorra de uma maneira articulada e colaborativa. Porém, na resposta do pedagogo entrevistado PP2 observamos uma divergência em relação a essa efetivação da parceria do pedagogo com o coordenador de curso no atendimento aos professores:

Sim, no meu caso há parceria até porque dividimos a mesma sala, o mesmo espaço, portanto, estamos sempre juntos tomando as decisões de forma coletiva, em decisão conjunta. Mas nem sempre foi assim, há cursos aqui na instituição que sabemos que essa parceria não acontece na forma que deveria ser, e que prevalece o conhecimento técnico sobre o pedagógico. (PP2)

A efetivação de uma parceria entre pedagogo e coordenador técnico contribuiria no processo formativo do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional. “Assim, os processos formativos têm de estar centrados na instituição e possibilitar a troca de saberes e a aprendizagem coletiva.” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p.15). Faz-se importante a constituição dos demais saberes necessários para a efetivação de uma prática pedagógica efetiva, segundo Tardif (2002). Para isso, os

momentos de formação em serviço na própria instituição de ensino e a articulação entre coordenação de curso e equipe pedagógica são importantes.

Considerando a resposta S9, o pedagogo sugere que nos momentos de formação continuada, como ocorre na Formação em Ação promovida pela SEED, possa se firmar ainda mais a parceria entre Coordenações de Curso e Equipes Pedagógicas, através de estudos e discussões coletivas a respeito dos cursos profissionalizantes (PARANÁ, 2006).

No dia de hoje posso dizer que há integração entre o trabalho pedagógico e o desenvolvido pela coordenação de curso dos cursos integrados. [...] Mas a própria SEED não dinamiza essa prática quando separa na formação os técnicos e os pedagogos. (S9)

A separação nas formações continuadas entre coordenações de curso e de pedagogos ressalta o desprendimento entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos. Será essa é a postura assumida pela SEED? É preciso analisar e refletir para que as próximas formações possibilitem essa articulação entre os saberes, pois as políticas públicas adotadas partem do trabalho como princípio educativo voltado para a formação humana (PARANÁ, 2006).

2. Assessoramento burocrático

Uma das atribuições do pedagogo está voltada para o acompanhamento do trabalho do professor e para a organização do trabalho pedagógico, o que envolve: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, PTD, livro de registro de classe online, sistema de avaliação, formação continuada e em serviço.

A organização do trabalho pedagógico pelo pedagogo precisa ser pensada numa ação coletiva, superando a fragmentação do trabalho. O pedagogo deve ser o articulador dessas ações envolvendo os profissionais da educação, porém, quando o pedagogo se envolve demasiadamente com questões burocráticas, técnicas, fiscalizadoras, deixando a prática pedagógica em segundo plano, isso pode ser decepcionante para o seu trabalho. Segundo o relato do professor pedagogo S5:

Como pedagoga hoje, sinto que as atividades infelizmente estão diversificadas, está se desviando da sua verdadeira função, submetemo-nos a atividades que, muitas vezes, não se restringem à parte pedagógica. Correr atrás de aluno que não quer assistir aula, encaminhar faltas através de notificação aos órgãos competentes,

controle de alunos que chegam atrasados, cobrar o uso do uniforme, problemas de indisciplina, controlar falta de professor, entrar em sala de aula para substituir professores, resolver briga entre alunos, atender alunos que se machucam ou adoecem, preencher planilhas, relatórios etc. (S5)

Denotamos que as atividades de cunho burocrático que o pedagogo realiza em sua rotina o distancia da organização do trabalho pedagógico e isso se torna uma frustração para a sua carreira profissional. “O trabalho autorrealizador caracteriza-se para o pedagogo como aquele em que ele pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem, na medida em que ocorrem avanços no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos.” (HADDAD, 2016, p. 262).

Nas respostas a seguir, percebemos que o pedagogo realiza a orientação junto aos professores em relação aos documentos e atendimentos a professores e alunos:

Assessorar os professores quanto aos critérios e procedimento de avaliação, adequando aos objetivos do PPP; fornecer subsídios teóricos – metodológicos para atender as necessidades do trabalho pedagógico; fornecer as ementas; horários e normas do colégio; livros na biblioteca para consulta; passar as normas para elaboração do PTD. (IE2)

Principalmente na orientação acerca dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico do professor na escola; proposta de metodologias e orientação quanto ao conceito de avaliação versus ferramentas avaliativas; direcionar a coordenação para o trabalho conjunto sobre os conteúdos técnicos. (IE5)

Apresentar o Regimento Escolar e o PPP, priorizando o sistema de avaliação e o preenchimento de documentos escolares. (S2)

É recorrente a ênfase dos pedagogos referente à orientação prestada aos professores sobre os documentos norteadores da instituição de ensino, PPP e Regimento, ao sistema avaliativo e ao PTD. Percebemos que os pedagogos sabem de suas atribuições e contribuem com a organização do trabalho nesse assessoramento aos documentos e formalidades da escola junto aos professores, com atenção especial aos da modalidade da Educação Profissional.

3. Auxílio no Sistema de Avaliação

É nesse contexto complexo e carregado de juízos de valor e de interpretações

que se faz necessário o professor repensar sobre a prática docente diante do sistema de avaliação de seus alunos. O ato de ensinar é uma atividade característica do professor. De acordo com Franco (2012), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, de experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas e incertas das situações de ensino. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana. Assim é o sistema avaliativo, o professor realiza esse processo de mediação entre os conteúdos ensinados e o que foi apreendido pelo aluno. O professor é aquele que apoia o acesso ao conhecimento e que contribui para ampliar o processo de aprendizado e para o desenvolvimento da autonomia perante o conhecimento, o que significa contribuir para a formação de cidadãos críticos.

O elemento mediador entre o trabalho dos professores e do pedagogo é o conhecimento. Por meio da relação entre professor – conhecimento – pedagogo é que ocorre a mediação como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem (HADDAD, 2016). Diante de tais afirmativas, constatamos que o pedagogo realiza a atribuição de orientar os professores iniciantes sobre o sistema de avaliação adotado na instituição de ensino:

É sugerido aos professores iniciantes para utilizar metodologias diversificadas, bem como para não se atrelar apenas a um tipo de instrumento de avaliação. (S14)

Orientação quanto ao sistema de avaliação; quanto à metodologia de trabalho, conforme vão surgindo as dúvidas, o professor geralmente pede auxílio, e é nesses momentos no decorrer do processo é que ocorre a orientação pedagógica. (IE2)

O trabalho articulado entre professores e pedagogo na efetivação da prática pedagógica significativa favorece e potencializa a capacidade de intervir no processo de ensino e aprendizagem. O fortalecimento de um trabalho colaborativo e de orientação com vistas à superação das dificuldades e entraves do processo avaliativo em questão é apontado no contexto das respostas sobre as atribuições do pedagogo.

4.5.1.3 Dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional

O pedagogo que atua na modalidade de Educação Profissional convive com incertezas e indiferenças advindas do contexto de trabalho, diante da hierarquia dos conhecimentos técnicos sobre os conhecimentos pedagógicos. É importante, contudo, uma contínua reflexão sobre a sua atuação, buscando-se inovar, lutar e acreditar na efetivação de um trabalho colaborativo entre professores, pedagogos, coordenações de curso e direção. Sabemos, no entanto, que as atividades que o pedagogo exerce na escola nem sempre fazem parte de suas atribuições, conforme aparece no contexto das respostas dos pedagogos participantes da pesquisa.

A dificuldade que sinto é que no dia a dia escolar fica para o pedagogo resolver os problemas disciplinares, falta de professores, questões burocráticas e que vão tomando o nosso tempo e deixamos de trabalhar o pedagógico. (PP1)

Uma das dificuldades apresentadas pelos pedagogos da Educação Profissional refere-se à sua atuação com os professores, bacharéis/tecnólogos de formação, e com a coordenação de curso, sendo muitas vezes necessário administrar conflitos. Segundo as respostas dos pedagogos entrevistados PP3 e PP4, observamos que:

Uma das dificuldades percebidas é conseguir fazer um trabalho efetivo com o professor do curso técnico desde que ele esteja aberto e queira essa aproximação com o pedagogo. (PP3)

E quando aparecem as dúvidas, consultam a coordenação de curso e só depois recorrem ao pedagogo, quando veem que não vão conseguir bons resultados no curso, no atendimento de alguns alunos, no sistema de avaliação que não está sendo suficiente, aí resolvem procurar ajuda e o pedagogo está ali para auxiliá-lo e orientá-lo no que for necessário. (PP4)

Dentre as respostas obtidas nas entrevistas, reforçamos o que apresentamos no Capítulo 3, quando Azzi (1999) menciona que o professor, bacharel e iniciante, possui o conhecimento teórico e que falta o saber pedagógico, definido como um saber a ser construído no exercício da docência. Aí surge o papel do pedagogo enquanto articulador das questões didático-pedagógicas, discutindo e sugerindo

metodologias e formas de trabalho diferenciadas, bem como auxiliando na formação continuada e em serviço desse professor iniciante. Nas palavras de Bruno (2015, p. 35):

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo o individualismo e o isolamento [...]

Nesse contexto, verificamos a seguir como acontece essa dicotomia entre conhecimento técnico x pedagógico.

1. Conhecimento técnico x pedagógico

O ensino profissionalizante está presente em 17% das escolas estaduais paranaenses (LUCIANO, 2013 – Jornal Gazeta do Povo) e todos os anos há procura por essa modalidade de ensino, devido às exigências do mercado de trabalho por profissionais qualificados. Para tanto, há vagas disponibilizadas para o suprimento de professores para essa modalidade de ensino por meio de contratos temporários, já que o último concurso público realizado para o provimento de vagas para professor da Educação Profissional foi o Edital nº 11/2007 – GS/SEED (PARANÁ, 2007b). E, infelizmente, constatamos nos relatos dos pedagogos PP2 e PP4 que, para alguns professores do ensino profissionalizante, considera-se a supremacia dos conhecimentos técnicos em detrimento aos pedagógicos:

Até porque, os professores por serem todos técnicos, bacharéis de formação, acabam procurando mais os coordenadores de curso do que os pedagogos, por não entenderem das questões de cunho pedagógico e até mesmo por não as valorizarem, achando que a escola é como chão de fábrica, basta determinar certos comandos que é dever dos alunos executá-los. Demonstrando não ter compreensão do processo ensino-aprendizagem. (PP2)

Os professores da educação profissional dominam o conteúdo, o assunto, mas não sabem trabalhar esses conteúdos com metodologias diferenciadas, não possuem didática, domínio de turma, falta conhecimento pedagógico. (PP4)

O pedagogo PP2, ao dizer que alguns professores bacharéis dos cursos técnicos comparam a escola com o chão da fábrica, demonstrando que os

professores técnicos, sem formação pedagógica, não estabelecem relações entre o processo de ensino e aprendizagem, não compreendem a prática pedagógica como intencional, não veem a ação docente como crítica e reflexiva, não apresentam a visão do trabalho como princípio educativo. Enfim, dados que também foram constatados por Canesso (2016, p.36), ao mencionar a “transferência de saberes obtidos no chão de fábrica para a sala de aula”. Portanto, ressaltamos a importância da figura do pedagogo em acompanhar e oferecer subsídios a esses professores em sua prática docente, pois faltam-lhes os conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Realmente é um ponto delicado quando também não há parceria entre a Coordenação de Curso e a Equipe Pedagógica. É preciso que haja o senso democrático na tomada de decisões e no pensar coletivamente o curso técnico e sobre seus estudantes. A instituição de ensino que visa oferecer um ensino comprometido e prioriza a emancipação humana, segundo Ferreira (2002, p. 25), percebe que o trabalho dos profissionais da educação deve estar voltado a um trabalho de gestão da educação, porque constitui-se num “compromisso político coletivo de tomada de decisões sobre a formação intelectual e moral de novas mentes humanas em todas as instâncias do trabalho educativo.” É preciso constantemente fortalecer esse entendimento de uma gestão democrática e participativa, de um trabalho conjunto, sem fragmentações, a favor de uma educação mais justa e igualitária (SAVIANI, 1989).

Infelizmente, em algumas situações e em algumas instituições de ensino técnico, pode ocorrer de forma equivocada a parceria ou simplesmente não acontecer, como na fala a seguir:

Há uma supervalorização do coordenador técnico em detrimento do pedagogo, as questões técnicas se sobressaem em detrimento ao pedagógico. E o coordenador técnico tem pouco a contribuir com a prática pedagógica do professor essa é uma atribuição do pedagogo.
(PP4)

Novamente a parceria entre a parte técnica, do Coordenador de Curso, e a parte pedagógica, do Professor Pedagogo, é mencionada de forma não idealizada. Ambos os profissionais devem planejar ações para subsidiar os docentes em suas práticas pedagógicas, no que tange às discussões e elaboração dos PTDs, baseados nas ementas dos cursos técnicos referentes à metodologia, aos espaços a serem utilizados como os laboratórios, à biblioteca, aos recursos materiais

disponíveis. Ainda, ao sistema avaliativo adotado pela instituição de ensino e que consta nos documentos orientadores, Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, que devem ser apresentados aos professores ingressantes de forma conjunta, sem supervalorização de um saber sobre o outro.

2. Perfil do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional

Constatamos, a partir dos dados, que os professores dos cursos técnicos que lecionam nas 10 instituições de ensino que ofertam o ensino profissionalizante do município de Ponta Grossa – PR são, em sua maioria, bacharéis de formação, conforme demonstrado no Quadro 4. Consoante os relatos dos pedagogos, em função da rotatividade desses profissionais, muitos nem procuram fazer uma formação pedagógica, PARFOR, ou por acharem desnecessário essa complementação. Vejamos:

Professores em sua maioria bacharéis e tecnólogos, poucos com formação pedagógica. Não possuem o costume de procurar a equipe pedagógica, por receio, acham que pegando as principais informações no início do ano e em algumas conversas já conseguem dar aula, porém ao terminar o semestre, talvez esse professor não esteja para dar sequência ao trabalho, ao andamento do curso, da disciplina e novamente entram novos professores com outras dificuldades relacionadas geralmente a parte burocrática como preencher o livro de chamada, o sistema de avaliação que para ele seria uma avaliação só e sem recuperação, enfim, sem seguir os documentos orientadores da escola. (PP2)

Para as autoras Almeida e Placco (2016, p. 77), “ensinar também exige aceitação do novo, com uma reflexão crítica sobre a prática, pensando no que se fez hoje e no que se pode ser melhorado para amanhã”.

O pedagogo PP2 retoma a ideia de que os professores dos cursos profissionalizantes, em sua maioria, são bacharéis e tecnólogos, poucos com formação pedagógica, e que não possuem o costume de procurar o pedagogo, acreditando que poderão dar conta de lecionar apenas com as principais informações sobre a instituição de ensino e o curso técnico. Voltamos ao discutido anteriormente sobre a hierarquia dos conhecimentos técnicos em relação aos conhecimentos pedagógicos e à comparação da escola com o chão da fábrica. Isso demonstra que possuem uma visão fragmentada e pragmática sobre a educação.

Os professores são bacharéis, técnicos, tecnólogos e possuem a visão de educação e de escola dele enquanto aluno e não uma visão enquanto profissional. Eles precisam entender que o papel deles é de formador. (PP1)

O professor iniciante começa na escola sem capacitação, sem conhecer a ementa do curso, os demais documentos orientadores da escola, simplesmente pega as aulas e já deve ir para a sala de aula com seus conhecimentos e experiências enquanto ex-aluno e profissional que já atua no mercado de trabalho, com suas lembranças de como foi ensinado, ou seja, de como aprendeu e agora vai repassar para esses alunos. (PP2)

Ao ser chamado para assumir as aulas no curso profissionalizante, o professor iniciante precisa ter claro que irá enfrentar o desafio de que “é o momento da passagem do papel de aluno para o papel de professor, que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças.” (BRUNO, 2015, p. 33). Isso torna-se evidente nas descrições dos pedagogos PP1 e PP2, quanto ao perfil dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional.

Logo, os professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional precisam aceitar a parceria do pedagogo; de outro lado, o pedagogo deve ter clareza dessa necessidade e das dificuldades que o professor iniciante possui. Esse trabalho colaborativo irá contribuir com o curso e com os alunos, que passarão a ter aulas mais contextualizadas, significativas e envolventes.

3. Rotatividade de profissionais e a descontinuidade do trabalho

Os contratos temporários, por meio de editais de PSS, representam a rotatividade de profissionais, em especial na modalidade de Educação Profissional. Os relatos dos pedagogos entrevistados representam a dificuldade aparente nesse contexto:

A rotatividade dos professores na Educação Profissional e a não continuidade do trabalho, pois os professores iniciam em um semestre e não dão continuidade no semestre seguinte. A alternância no quadro docente da Educação Profissional dificulta, pois não há estabilidade, prosseguimento, não se consegue criar um vínculo com o estado, com a escola e com os alunos, enfim com o curso. (PP2)

É importante dar continuidade, acabar com a rotatividade de professores na Educação Profissional, isso iria contribuir e muito com a qualidade dos cursos técnicos. As parcerias seriam mais efetivas dentro da escola, seria possível dar continuidade ao trabalho docente e ver resultados mais satisfatórios nos cursos técnicos. (PP1)

A rotatividade dos professores, rever tudo junto a esse professor, orientar tudo novamente a cada início de semestre, receber o professor iniciante e repassar as informações rapidamente e no próximo semestre não há continuidade no trabalho com esse profissional, torna-se desgastante e um complicador no trabalho do pedagogo. (PP4)

É uma realidade da educação pública paranaense, em especial na modalidade de Educação Profissional, a rotatividade de professores. Fatores que influenciam essa rotatividade, segundo os entrevistados: alguns professores ficam um semestre na escola apenas, quando se trata dos cursos subsequentes, pois não conseguem aulas para o próximo semestre, devido à redução da abertura de turmas ofertadas do curso técnico; no próximo edital lançado pela SEED/PR, podem pegar aulas em outra unidade; outros passam pelas salas de aula para substituir professores que estão de licença; outros não gostam da experiência em lecionar, quando se trata de bacharéis e tecnólogos; outros devido os baixos salários; falta de materiais didáticos e recursos nas instituições de ensino.

Essa rotatividade está longe de ser positiva, pois o professor que fica apenas um semestre, conforme o relato do pedagogo PP4, com as turmas de curso técnico não cria vínculos com os alunos, como o curso, com a instituição de ensino, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e a continuidade do trabalho pedagógico e a construção da identidade enquanto docente.

Para Sacristán (1995), a escola é o ambiente de formação dos professores, da profissionalidade e da constituição identitária desse profissional. E se há uma descontinuidade do trabalho docente em vista da falta ou rotatividade de professores, isso passa a ser um fator agravante para a organização do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a investigar as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR. E para tanto, constatamos que o papel do pedagogo é o de justamente discutir metodologias, sugerir formas diferenciadas de trabalho com as turmas e com os cursos técnicos, de maneira a colaborar com a formação continuada e em serviço desse professor e com sua prática pedagógica. Uma das atribuições do pedagogo é levar o professor a refletir, analisar, criticar e agir de forma consciente e transformadora, enquanto intelectual transformador. O professor da modalidade de Educação Profissional espera que seus alunos se tornem cidadãos que lutam por seus direitos e que saibam de seus deveres e obrigações no mercado de trabalho. Essa é uma das funções da escola, que além da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, deve priorizar a emancipação humana.

A problemática levantada desvela as contribuições do pedagogo voltadas para a organização do trabalho pedagógico e da prática pedagógica dos professores, com enfoque na formação continuada e em serviço. Diante dos dados apresentados na pesquisa, as contribuições do pedagogo se colocam na perspectiva da constituição do pedagogo unitário, em que não se separam mais – tanto na sua formação como na sua prática – as funções de supervisão e orientação. As contribuições do pedagogo estão voltadas às atividades inerentes ao seu trabalho, visando a qualidade da ação docente por meio de uma prática pedagógica consistente, que resulta na viabilização de aulas significativas e na aprendizagem dos alunos. Em relação à formação continuada e em serviço, apresentada como uma de suas atribuições e contribuições realizadas no interior da escola, o pedagogo pode positivamente contribuir na ação reflexiva da prática docente. Para tanto, ele deve assumir o papel de mediador entre o conhecimento científico e a prática pedagógica realizada.

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica e os objetivos específicos foram identificar as dificuldades do pedagogo

e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional e verificar as atribuições do pedagogo na orientação da prática pedagógica desses professores.

Tais objetivos foram alcançados na medida em que as respostas dos participantes indicaram que o professor – licenciado ou bacharel – precisa mobilizar os saberes. O professor bacharel, que não possui formação pedagógica, nem os saberes pedagógicos constituídos, necessita da orientação e do assessoramento do pedagogo. Uma das atribuições demarcadas pelos estudos teóricos e pela presente pesquisa é de que o pedagogo é o articulador das questões didático-pedagógicas no ambiente escolar, bem como as contribuições do pedagogo para com a prática pedagógica dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional são referentes à organização do trabalho pedagógico, que refletirá no processo ensino e aprendizagem dos alunos. As dificuldades, tanto dos professores iniciantes como dos pedagogos da modalidade de Educação Profissional, foram levantadas ao ser mencionada a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento aos pedagógicos, em relação ao perfil dos professores iniciantes do ensino profissionalizante e a descontinuidade do trabalho, um dos pontos mais agravantes e que dificulta o trabalho de ambos os profissionais. À medida que os professores ampliam sua consciência sobre a prática pedagógica, solicitando o auxílio do pedagogo, num trabalho colaborativo e de parceria, passam a intervir de maneira crítica sobre a realidade, pois a atividade profissional docente é constituída de intencionalidade, transformando o saber científico em saber formativo.

À medida que o pedagogo estabelece essa parceria com os professores, em especial os iniciantes, essa organização do tempo e do espaço escolar se torna mais significativa. O professor dos cursos profissionalizantes precisa compreender a importância e a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e de que apenas os conhecimentos teóricos não dão conta da complexidade do espaço da sala de aula. As turmas são heterogêneas, é preciso que o professor tenha conhecimentos didático-metodológicos e o pedagogo é o profissional da escola que está lá para oferecer esse subsídio e a interlocução dos saberes técnicos e pedagógicos.

De acordo com os relatos dos pedagogos participantes da pesquisa, o professor iniciante e bacharel entra em sala de aula com a visão de mundo e das experiências que tem dos tempos de escola, de quando era aluno. Reproduz uma aprendizagem por observação, que não é pré-requisito para a docência. Dessa forma, a ação docente ocorre por meio de lembranças, tentativas, acertos e erros.

Em vista disso, a prática pedagógica desse professor iniciante deve ser levada ao pedagogo para ser discutida e redirecionada de maneira a contribuir com novas reflexões e a possibilidade da construção de novos saberes e conhecimentos pedagógicos a partir dos momentos de formação continuada e em serviço.

Na concepção de Giroux (1997), o profissional que age como intelectual transformador, nesse caso específico o pedagogo, deve ser o articulador da organização do trabalho pedagógico na escola, o qual necessita atualizar-se constantemente e compreender a educação na sua totalidade. O seu papel é o de mediar os saberes pedagógicos junto aos professores iniciantes, de modo a contribuir com os cursos profissionalizantes e com uma educação de qualidade.

As contribuições do pedagogo foram elencadas no decorrer da pesquisa, porém, constatamos a burocratização e a fragmentação do trabalho do pedagogo presente nos relatos dos pedagogos participantes. Denota-se que as atividades de cunho burocrático que o pedagogo realiza em sua rotina o distancia da organização do trabalho pedagógico e isso se torna uma frustração para a sua carreira profissional. O pedagogo precisa estar atento e próximo aos professores, principalmente dos iniciantes na modalidade de Educação Profissional, para que juntos possam refletir sobre a ação docente através de um estudo permanente que se realiza nos momentos de formação continuada tanto para o pedagogo como para o professor iniciante. Os professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional, muitas vezes, não possuem formação pedagógica, necessitando de um atendimento contínuo e individualizado.

Conforme o estudo realizado por Vaillant e Marcelo (2017), referente ao processo de identificação e categorização de políticas públicas e programas que visam a indução na docência nos países da América Latina, especialmente no Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana, observou-se que a indução de novos professores nas salas de aula merece atenção, de maneira que haja políticas públicas voltadas a apoiar esses profissionais iniciantes na carreira docente. Percebe-se que são poucos os investimentos públicos que se preocupam com a iniciação docente.

Há países em que não se desenvolve um programa efetivo voltado aos anos iniciais da carreira docente e que venha a assegurar o desenvolvimento eficaz do professor iniciante; por isso, muitos se desencantam e desistem da docência devido às dificuldades enfrentadas nesse choque com a realidade, que são os primeiros

anos de inserção. Já os países que se preocupam com a iniciação docente possuem programas de apoio em que um mentor da mesma disciplina auxilia o professor iniciante, recebendo todo o apoio da direção. Estão previstos momentos de planejamento com outros colegas e a participação em seminários com outros professores iniciantes, oportunizando a formação continuada e em serviço. Constatou-se que, também, há reuniões regulares entre os professores iniciantes e seus mentores, tempo destinado à observação dos professores iniciantes nas aulas dos professores mais experientes, enfoque na interação entre professores iniciantes e experientes, oficinas para professores iniciantes, treinamento dos professores mentores por meio de cursos e a redução da carga horária de trabalho tanto dos professores iniciantes como dos mentores.

No caso do Brasil, as preocupações em relação à iniciação docente já existem há décadas, mas com maior ênfase a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da iniciativa de políticas sobre os professores iniciantes explícita na meta 18, na estratégia 18.2, em que se propõe o acompanhamento de professores iniciantes supervisionados por uma equipe de profissionais experientes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid é um exemplo de um programa nacional em que os acadêmicos de licenciaturas são inseridos em atividades pedagógicas nas escolas públicas de educação básica, o que facilita a integração entre teoria e prática e entre a universidade e a escola (BRASIL, 2018).

No entanto, para que isso de fato possa se concretizar, precisamos de políticas públicas de valorização e fortalecimento do trabalho na modalidade de Educação Profissional, por meio de concursos públicos, para amenizar a dificuldade da rotatividade de professores nessa modalidade de ensino, conforme mencionada pelos pedagogos nas entrevistas. É imperativo também que haja exigências quanto às políticas de formação de professores de formação pedagógica para se lecionar nos cursos técnicos. São indicativos que aparecem e necessitam ser revistos para se lecionar na modalidade de Educação Profissional.

O pedagogo deve propor situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores e entre as coordenações de curso e equipe pedagógica, por meio de uma reflexão conjunta sobre a ação docente. Nesse sentido, a estratégia ação, intenção e mudança é apontada como um fundamento necessário para o estudo e a compreensão da prática docente, devendo ser dirigida no cotidiano escolar como um

importante elemento articulador entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação.

O Paraná foi um dos estados pioneiros a adotar na modalidade de Educação Profissional, por meio de suas Diretrizes Curriculares Estaduais, o trabalho como princípio educativo, porém, essas diretrizes estão voltadas a uma ideologia do trabalho. Os homens, ao produzirem seus meios de vida pelo trabalho, não estão apenas transformando a natureza, mas transformando a si mesmos, pois a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. O direcionamento que assume a relação entre trabalho e educação nos processos formativos não é neutro e nem inocente. São ações que se efetivam no âmbito das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. O trabalho como princípio educativo na teoria está condicionado à superação desse modelo de sociedade capitalista que sobrevive da exploração do trabalho. No entanto, sabe-se que, na prática, muitas vezes isso não se concretiza, pois estamos atrelados ao trabalho alienado sob o ponto de vista do capitalismo.

A escola não resolve todos os problemas sociais, em contrapartida, pode mostrar aos alunos, futuros cidadãos, que são capazes de desenvolver seu intelecto e contribuir para a melhoria da sua própria vida e daqueles que estão à sua volta. Assim, é preciso acreditar que, para uma melhor compreensão da realidade, precisamos sair do imediatismo e estarmos atentos às inovações pedagógicas, ao sistema educacional, às políticas públicas, enquanto agentes sociais que buscam compreender o passado para intervir no futuro de maneira consciente e transformadora.

O pedagogo que atua na modalidade de Educação Profissional assume o papel de articulador das práticas pedagógicas junto aos professores iniciantes, fornecendo subsídios e apoio a esses docentes, devendo conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino e dos cursos profissionalizantes, para que possa desenvolver ações que valorizem os conhecimentos e as experiências dos professores, suas realidades sociais e culturais.

O mundo objetivo pressiona para que o indivíduo assuma posições e faça suas escolhas, para tanto, vivemos em uma sociedade contemporânea em que o indivíduo pode refletir acerca de suas decisões. O indivíduo é um ser social, que possui experiências e que é capaz de construir sua própria identidade, de fazer suas escolhas de maneira autônoma e consciente, pode fazer uso deste conhecimento

incorporado, mas que também está em construção em face das relações interpessoais, pois o agente contemporâneo está em constantemente interação com o mundo que o rodeia, mantendo novas relações, pois é um ser social e histórico.

De acordo com Giroux (1986), para tornar a educação significativa, é preciso torná-la crítica e emancipatória, sendo esses aspectos históricos que estão tentando romper com as estruturas dominantes em prol da transformação social. A Teoria Crítica enfatiza as rupturas e as tensões históricas e enaltece o papel da ação humana e da luta, dignificando as experiências culturais e as relações sociais, iniciando um processo de reconstrução crítica com novas oportunidades.

O resultado demonstrado pela pesquisa evidencia que a prática pedagógica que cada professor iniciante da modalidade de Educação Profissional assume tem como princípio os saberes construídos por esse professor no decorrer da sua formação acadêmica e da sua experiência de vida. O pedagogo deve assumir o papel de mediador da prática pedagógica junto ao professor, contribuindo nos momentos de formação continuada e em serviço, de maneira a orientá-lo quando ele permite ser ajudado e lhe pede auxílio, demonstrando, assim, a compreensão de que não pode existir hierarquia e a supervalorização dos conhecimentos técnicos sobre os pedagógicos. Assim, nesse contexto, o pedagogo contribui discutindo metodologias e direcionando a reflexão crítica sobre a ação docente.

Desta forma, torna-se necessário dar continuidade aos estudos de aprofundamento do referencial teórico, a fim de que se possa promover a transformação da organização do trabalho pedagógico que ocorre nos cursos profissionalizantes, para a superação dessa hierarquia supostamente visível da supremacia dos conhecimentos técnicos sobre os pedagógicos nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012a.

_____. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

_____. **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1996.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB, Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BALBINOT, R. **Educação e espiritualidade**. [S.l.,S.e.], 2010.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista em Francia**. Portugal: Siglo XXI de España, 2003.

BITTENCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. p. 553-569. 2017. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito (*sic*). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Decreto nº 20.158**, de 30 de Junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Decreto- Lei nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2010.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 06 out. 2017.

_____. **Resolução nº 02** de 26 de junho de 1997b. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154** de 23 julho de 2004. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/546212.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. CNE/CP. **Parecer nº 3/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 746** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=553876&id=14376902&idBinario=15634025&mime=application/rtf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 25 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. 2017d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33854>>. Acesso em: 01 out. 2017 .

_____. Ministério da Educação. Banco de Teses e Dissertações. 2017e. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRUNO, E. B. G. et al. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 2012.

CAIRES, V. G. ; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMPONES, K. C. **História, trabalho e educação: ensino profissionalizante do SENAI Ponta Grossa, PR**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

CANESSO, R. C. do C. **A permanência escolar e a prática pedagógica de sala de aula na Educação Profissional**. 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.posgraduacao.cefetmg.br/dppg/index.php/pt/programas-stricto-sensu>>. Acesso em: 6 set. 2017.

CASTANHO, S. E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 37-61.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. A. da. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DITZEL, C. H. M. (Org.). **Visões de Ponta Grossa: cidade e instituições**. Ponta Grossa: UEPG, 2004.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010.../Tese_Isaneide.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELLIOT, J. Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 6, n.1, p. 1-26, 1990.

ESTACHESKI, J. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos**: a implementação analisada sob a perspectiva docente. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 8 set. 2017.

GARCIA, S. R. de O. **A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná**: avanços e desafios. 2009. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138094>. Acesso em: 6 set. 2017.

GASPARELO, R. R. S.; SCHNECKENBERG, M. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e experiências de 1999 a 2006. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 81-107, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9741>>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 22 jul. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015):** intensificação, burocracia e possibilidades de superação. Curitiba: CRV, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

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

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LESAGE, P. A Pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FILHO, F. (Orgs.) 1999. **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 843-876, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A.C.R.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I.P.A. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M.. **Grupos escolares na região dos Campos Gerais - PR: resgate das fontes históricas**. 2004. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../Escolas.../Grupos%20escolares....doc Acesso em: 18 jan. 2018.

LUCIANO, A. Oferta de ensino técnico profissional no Paraná dobra em quatro anos: desafio para expansão do sistema é o alto índice de evasão, que chega a 50% em alguns dos cursos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 13 out. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/oferta-de-ensino-tecnico-profissional-no-parana-dobra-em-quatro-anos-44v5fakh9s23yah8uhalz29fy>. Acesso em: 6 out. 2017.

LUPORINI, T. J. **Catálogo das fontes primárias e secundárias para a educação brasileira, localizadas no Estado do Paraná: região dos Campos Gerais: Castro, Palmeira, Piraí do Sul e Ponta Grossa**. Ponta Grossa: UEPG, 1997.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/295/ARTIGO_AbordagemCicloPoliticContribuicao.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARQUES, A. Confira a repercussão do impeachment de Dilma Rousseff. **Folha de São Paulo**, 31 ago. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/08/1808844-confira-a-repercussao-do-impeachment-de-dilma-rousseff.shtml> Acesso em: 06 out. 2017.

MARTINIAK, V. L. **Educação e trabalho no ensino agrícola: história das instituições escolares agrícolas**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional paranaense e a história da educação (1821-1955). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 4., Campinas, 1997. **Anais...** Campinas, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1992.

_____ et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUNHOZ, M.; KOVALICZN, R. A. **A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., SEMANA DE PEDAGOGIA, 20., Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf> Acesso em: 21 jul. 2017.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira Escola de Professores dos Campos Gerais - PR**. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf. Acesso em: 07 out 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: _____ (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PABIS, N. A. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Disponível em: < <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. Aprova a inclusão, no período letivo, de dias destinados a atividade pedagógica. **Deliberação n. 002, de 7 de jun. de 2002**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4?OpenDocument>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. 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 e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado nº. 6687**, Curitiba, 15 de março de 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Decreto 4482, de 14 mar. 2005. Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. **Legislação Estadual de Recursos Humanos**, Curitiba, em 14 de março de 2005. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Estado do Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional**. Curitiba, 2006.

_____. Secretária de Estado da Educação – SEED. **Edital nº. 10/2007a** – GS/SEED. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Edital nº 11/2007b** – GS/SEED. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4341/2007c**. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_DA_EDUCACAO_RESOLUCAO_1670_2009.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Lei Complementar 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 14 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisar/Ato.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. **Edital nº. 17/2013**. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/12/5373290551361651363.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº. 92/2014** – GS/SEED. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde_2014.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Edital nº 58/2016** – GS/SEED. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2016/edital58_2016gsseed.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Edital nº 60/2017** – GS/SEED. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2017/edital602017gsseed.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Arquivo Público do Paraná. **História administrativa do Paraná (1853-1947)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000. 112 p. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/historiapr.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. **A cidade**. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, V. C. M. dos. **A reforma do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente**. Curitiba, 2017. p. 23.313-23.323. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25064_12181.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

SAPELLI, M. H. **Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 21 out. 2017.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, T. M. **Dos conteúdos da gestão da educação no sistema de ensino no Paraná**, Curitiba: UFPR, 2007. p. 4549-4562. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-512-01-TC.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

TOZETTO, S. S. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In: TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (Org.). **Desafios da formação de professores**: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: CRV, 2014.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2010.

TULIO, J. M. C. F. **A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central. Prof. Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed.rev. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

_____. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 147, n. 166, p. 1224-1249, out/dez 2017. Disponível

em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322/pdf>.> Acesso em: 25 jun. 2018.

VAZ, F. A. B. **Formação de Professores no Paraná**: a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924 - 1940). Curitiba: UTP, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WACHOWICZ, L. A. **Relação Professor x Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR****Universidade Estadual de Ponta Grossa***Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

Eu, Adriane Bayer Tozetto Beatriz, portadora do CPF: 045.764.659-45, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG), cujo trabalho de dissertação intitulado: *As contribuições do pedagogo na prática pedagógica do professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná*, que é orientado pela Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto, possui como objetivo central identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O trabalho como um todo envolverá dez pedagogos das instituições de ensino da rede estadual que ofertam a educação profissional no município de Ponta Grossa. A pesquisa propõe entrevistas semiestruturadas com os pedagogos selecionados destas instituições de ensino.

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência de que esta folha será anexada ao projeto, juntamente com a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, devidamente assinada pelos responsáveis, e fará parte integrante da documentação.

Adriane Bayer Tozetto Beatriz

Susana Soares Tozetto

Ponta Grossa, 20 de abril de 2017.

APÊNDICE B
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

Eu, Adriane Bayer Tozetto Beatriz, portadora do CPF: 045.764.659-45, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, por meio do **Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa – NRE**, para efetuar a coleta de dados para o meu trabalho de dissertação, o qual possui como título: *As contribuições do pedagogo na prática pedagógica do professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná* e é orientado pela Prof^a. Dr^a. Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O trabalho como um todo envolverá dez pedagogos das **instituições de ensino da rede estadual que ofertam a educação profissional no município de Ponta Grossa**. A pesquisa propõe entrevistas semiestruturadas com os pedagogos selecionados destas instituições de ensino, sendo que as datas, os horários e o local serão organizados juntamente os profissionais, a fim de evitar o máximo de interferência nas atividades diárias da instituição como um todo.

Ressaltamos que a identificação das instituições de ensino e dos pedagogos que atuam nestas instituições que aceitarem de modo espontâneo colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma será exposta.

Colocamos em anexo uma cópia do Protocolo de Pesquisa, enviada à Comissão de Ética em Pesquisa, para que nossa proposta fique clara.

Desde já agradecemos pela atenção.

Adriane Bayer Tozetto Beatriz

Susana Soares Tozetto

Ciência da Chefia do NRE/Ponta Grossa:

Ponta Grossa, 20 de abril de 2017.

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PEDAGOGOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PEDAGOGOS

Título do Projeto: *As contribuições do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná.*

Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Adriane Bayer Tozetto Beatriz

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 98873-0628 / (42) 99978-6996

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado às contribuições do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes.

O objetivo central da presente pesquisa é identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Como objetivos específicos, colocamos para o estudo: analisar as possibilidades e os limites de mediação do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes e discutir o papel do pedagogo na orientação da prática pedagógica do professor iniciante.

A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre as contribuições do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: adritozetto@seed.pr.gov.br, ou por meio dos números: (42) 98873-0628 e (42) 3225-1657,

ou, ainda, (42) 99978-6996. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Adriane Bayer Tozetto Beatriz - R.A: 3100116001001.

Eu, _____,
RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo
concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE D
TERMO DE USO DE IMAGEM



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU ENTREVISTA

Pelo presente Termo de Autorização para Uso de Imagem e/ou Entrevista, de um lado, Adriane Bayer Tozetto Beatriz, brasileira, Professora Pedagoga, casada, portadora de carteira de identidade RG N° 7.085.970-0 e CPF N° 045.764.659-45, residente e domiciliada na Rua Ricardo Wagner, na Cidade de Ponta Grossa, PR.

De outro lado, _____ (Nome completo), _____ (nacionalidade) _____

(profissão), _____ (estado civil), portador de carteira de identidade RG N° _____ e CPF N° _____,

residente e domiciliado na _____, na Cidade de _____, UF _____.

Têm entre si justo e acertado as seguintes condições:

1) O Sr. (a) autoriza expressamente a utilização de sua Imagem e/ou Entrevista nos materiais discriminados no Projeto, que passa a fazer parte integrante deste termo, para serem veiculados/utilizados no projeto de pesquisa intitulado *As contribuições do pedagogo na prática pedagógica do professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná* e/ou outras publicações dele decorrentes.

2) Pela presente permissão de uso, conforme discriminado nas condições acima referidas, o Sr. (a) não receberá qualquer valor em moeda corrente ou produtos, dando plena e irrevogável quitação das obrigações assumidas pelo projeto de pesquisa.

3) A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização deverá ser previamente autorizada para tanto.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2017.

Nome Completo

RG

APÊNDICE E
QUESTIONÁRIO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

**QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ QUE OFERTAM A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.**

1 – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

1.1 – Relacionar os cursos ofertados na modalidade Educação Profissional de acordo com os turnos de funcionamento na instituição de ensino:

() Manhã / Quais? _____

() Tarde / Quais? _____

() Noite / Quais? _____

1.2 – Há Coordenação de Curso para estes cursos ofertados na instituição de ensino?

() Sim

() Não

Se a resposta for sim, há parceria com a Equipe Pedagógica? Relate de que maneira esta parceria entre as Coordenações de Curso e Pedagógica ocorre na instituição de ensino:

2 – DADOS PROFISSIONAIS DOS PEDAGOGOS

2.1 – Quantos pedagogos exercem a função na instituição de ensino:

Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____

2.2 – Destes pedagogos, quantos atuam somente com a modalidade de Educação Profissional nesta instituição de ensino?

_____ pedagogos

2.3 – Destes pedagogos que atuam somente na modalidade de Educação Profissional, selecione a estimativa do tempo de atuação profissional como Pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná, relacionando este tempo estimado de acordo com as modalidades mencionadas:

REDE ESTADUAL DE ENSINO	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
() 1 a 4 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() 5 a 10 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() 11 a 15 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() 16 a 20 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() 21 a 25 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() 26 a 30 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos
() mais de 30 anos: _____ pedagogos	_____ anos	_____ anos

2.4 – Cite algumas das atribuições do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná: _____

2.5 – Exemplifique as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes que atuam na Educação Profissional: _____

2.6 – Mencione como ocorre a mediação do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes: _____

2.7 – Relate o papel do pedagogo na orientação da prática pedagógica do professor iniciante: _____

3 – DADOS EM RELAÇÃO AOS DOCENTES

3.1 – Quantos professores há na instituição de ensino?

_____ professores

3.2 – Quantos destes professores atuam na Educação Profissional?

_____ professores na modalidade de Educação Profissional

3.3 – Destes professores que atuam na Educação Profissional, quantos são iniciantes na carreira docente, ou seja, estão em sala de aula há menos de 05 anos?

_____ professores iniciantes

3.4 – Destes professores iniciantes mencionados que atuam na Educação Profissional, especifique quantos são:

() Bacharéis ou tecnólogos

() Licenciados

3.5 – Os professores iniciantes que são bacharéis, em sua maioria, possuem alguma Habilitação Pedagógica para lecionar?

() Sim

() Não

Se a resposta for afirmativa, quais habilitações possuem: _____

APÊNDICE F
QUESTIONÁRIO INDIVIDUALIZADO POR PEDAGOGO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.**

Convidamos você para participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. O tema da pesquisa está relacionado às contribuições do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes.

O objetivo central da presente pesquisa é analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Como objetivos específicos, colocamos para o estudo: identificar as possibilidades e os limites de mediação do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes e verificar o papel do pedagogo na orientação da prática pedagógica do professor iniciante.

Contamos com sua valiosa participação e contribuição!

1. Como pedagogo da escola, descreva as atividades que você realiza em seu dia a dia.

2. Na sua opinião, quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes que atuam nessa escola e que estão sob sua responsabilidade?

3. Como ocorre a sua intervenção na prática pedagógica dos professores iniciantes em sua escola?

4. Na sua opinião, qual é o papel do pedagogo em relação à prática pedagógica do professor iniciante?

Ressaltamos que a identificação das instituições de ensino e dos pedagogos que atuam nestas instituições que aceitaram colaborar com a nossa pesquisa, de forma alguma serão expostas. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de ampliar as informações sobre as contribuições do pedagogo na prática pedagógica dos professores iniciantes. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos.

APÊNDICE G
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SELECIONADAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.

1. Professor pedagogo concursado ou temporário na rede estadual de ensino do Paraná?
2. Tempo de exercício na função de pedagogo na rede estadual de ensino e, em específico, na modalidade de Educação Profissional.
3. Atribuições do pedagogo na rede estadual de ensino do Paraná.
4. Dificuldades encontradas para desempenhar a função de pedagogo na rede estadual de ensino.
5. Na modalidade de Educação Profissional, há parceria da Equipe Pedagógica com as Coordenações de Curso Técnico? Em quais momentos e de que forma isto ocorre?
6. Perfil dos professores iniciantes na modalidade de Educação Profissional e suas dificuldades.
7. Contribuições do pedagogo para a prática pedagógica destes professores iniciantes que atuam na Educação Profissional.
8. Papel do pedagogo na orientação da prática pedagógica dos professores iniciantes.
9. Como é o processo de mediação entre o pedagogo e os professores iniciantes que atuam na Educação Profissional?

10. Apontamentos para um trabalho colaborativo entre o pedagogo e os professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, em especial, na modalidade de Educação Profissional, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.

ANEXOS

ANEXO A PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.

Pesquisador: Susana Soares Tozetto

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 66903417.6.0000.5689

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.180.547

Apresentação do Projeto:

Título: AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

A proposta de pesquisa visa identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná.

O presente projeto de pesquisa pretende identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná.

A pesquisa terá como participantes os pedagogos efetivos das instituições de ensino selecionadas que ofertam a educação profissional, totalizando dez pedagogos, distribuídos nestas instituições do município de Ponta Grossa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados será a entrevista semiestruturada com os pedagogos das instituições de ensino selecionadas a respeito das ações desenvolvidas na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor iniciante na rede estadual de ensino do Paraná.

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



Continuação do Parecer: 2.180.547

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há risco relevante.

Importância para a rede estadual de ensino do Paraná.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A temática sobre a contribuição do pedagogo no espaço escolar está sendo discutida no âmbito acadêmico, pois é um assunto relevante e atual e que necessita de constante reflexão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cronograma: precisa ser ajustado. A coleta de dados deve ocorrer somente depois do projeto ser aprovado no CEP.

Recomendações:

Enviar relatório parcial e final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D_O_P ROJETO_893748.pdf	07/07/2017 09:34:28		Aceito
Outros	Termo_de_uso_de_Imagem.doc	07/07/2017 09:32:07	Susana Soares Tozetto	Aceito
Outros	EntrevistaSemiestruturada_Pedagogos. doc	01/06/2017 15:20:06	Susana Soares Tozetto	Aceito
Outros	TermoResponsabilidadePesquisador. pdf	28/04/2017 16:46:07	Susana Soares Tozetto	Aceito

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



Continuação do Parecer: 2.180.547

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado.doc	10/04/2017 13:59:52	Susana Soares Tozetto	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	07/04/2017 17:22:10	Susana Soares Tozetto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 20 de Julho de 2017

Assinado por:

Cristiane Ansbach Pereira Mendes
(Coordenador)