

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

VICTORIA MOTTIM GAIO

**O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS
DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS PRINCÍPIOS
ORGANIZADORES**

**PONTA GROSSA
2023**

VICTORIA MOTTIM GAIO

**O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS
DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS PRINCÍPIOS
ORGANIZADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

**PONTA GROSSA
2023**

G143 Gaio, Victoria Mottim
O caminho se faz ao caminhar: a constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica e seus princípios organizadores / Victoria Mottim Gaio. Ponta Grossa, 2023.
172 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

1. Pedagoga - educação básica. 2. Coordenador pedagógico. 3. Práticas dialógicas. 4. Princípios organizadores. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

VICTORIA MOTTIM GAIO

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES

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

Prof.^aDra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Pura Lúcia Oliver Martins -PUC/PR

Prof.^a Dra.Rita Buzzi Rausch - FURB/UNIVILLE

Prof.^a Dra. Patricia Correia de Paula Marcoccia - UEPG

Prof.^a Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 25/06/2023, às 08:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 26/06/2023, às 10:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Correia de Paula Marcoccia, Professor(a)**, em 26/06/2023, às 11:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador
1482601 e o código CRC **903C02ED**.

23.000029657-5

1482601v7

Às pedagogas e pedagogos que vivenciam as contradições e dificuldades nas escolas, e continuam por buscar alternativas e possibilidades de atuação, em prol de uma formação humana, igualitária e transformadora, desenvolvendo práticas dialógicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir superar cada obstáculo e alcançar meus objetivos, por me dar sabedoria para conduzir o processo de pesquisa e os demais âmbitos da minha vida, por iluminar e abençoar a mim, a toda minha família e as pessoas especiais que fizeram e ainda fazem parte da minha história.

À professora Simone Regina Manosso Cartaxo, minha orientadora, uma mulher iluminada, alegre, que contagia a todos com sua energia. Suas palavras, sua forma de agir, sua fé na vida e nas pessoas permitiram que esta pesquisa fosse realizada, permitiram acreditar que há esperança, que há possibilidades de mudanças. Obrigada por sempre acreditar e apostar em mim, por me incentivar para ser uma pessoa, professora e pesquisadora melhor.

Aos meus pais, Teresa Cristina Beltrão Mottim e Moacir Gaio, meus exemplos, minhas inspirações, as palavras proferidas não são suficientes para agradecer por tudo o que me proporcionam, pelo apoio, pelo incentivo, pelo amor incondicional. Essa conquista também é de vocês, obrigada!

Aos meus irmãos e aos meus familiares, pelo incentivo, apoio e amor, e que, longe ou perto, sempre estiveram presentes e me ajudaram no que foi preciso, com muita união e parceria. Amo cada um de vocês!

Às minhas amigas, às quais estendo as palavras anteriores e o amor que eu sinto. São mulheres incríveis, que estiveram ao meu lado, nunca largaram a minha mão, e hoje comemoram comigo essa conquista. Em especial, agradeço à Izabelle, Taline, Gabriela, Thaianne, Michelle, Jaqueline, gratidão pela amizade de vocês.

Ao meu namorado, Wellington Rochinski, que durante essa caminhada decidiu andar ao meu lado. A paciência, o companheirismo, amor e incentivo foram fundamentais nesse processo, me deram forças para continuar. Te amo!

Às pedagogas, que prontamente aceitaram participar da pesquisa, se envolveram nas discussões e contribuíram com a sua construção, possibilitando a sua realização.

Às professoras da banca examinadora, prof.^a dra. Pura Lúcia Oliver Martins, prof.^a dra. Rita Buzzi Rausch, prof.^a dra. Patricia Correia de Paula Marcoccia, prof.^a dra. Lucimara Cristina de Paula, prof.^a Joana Paulin Romanowski, prof.^a dra. Paola Andressa Scortegagna pela leitura atenta e detalhada, por todas as contribuições para com a pesquisa e para minha formação.

Aos professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por todos os ensinamentos proferidos.

Aos colegas do doutorado, aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente (GEPEDIDO), aos profissionais das secretarias de educação, e todos aqueles que me auxiliaram, apoiaram e favoreceram o processo investigativo.

RESUMO

A presente pesquisa relaciona-se às investigações realizadas no Grupo de Pesquisa Didática e Formação de Professores – GEPEDIDO, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem, e tem como objeto a prática dialógica das pedagogas da educação básica. Parte do reconhecimento do papel da pedagoga na escola e seu trabalho, marcados por um contexto contraditório de atuação e de desafios, buscando ir da denúncia da precariedade do trabalho ao anúncio de possibilidades de práticas dialógicas e de transformação da realidade. Tem como questão norteadora: como a prática dialógica das pedagogas é constituída e quais seus princípios organizadores? Para responder ao questionamento, o objetivo geral é desvelar, a partir da prática dialógica das pedagogas da educação básica, como esta é constituída e quais são seus princípios organizadores, a fim de compreendê-la como possibilidade de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica. Os objetivos específicos são: descrever a prática das pedagogas da educação básica, a fim de situá-la no atual contexto e caracterizá-la em suas dimensões limitadoras e transformadoras; sistematizar, a partir da descrição e caracterização da prática, elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica; e evidenciar possibilidades de prática dialógica das pedagogas da educação básica. A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) e as técnicas utilizadas foram o questionário, com a participação de 71 pedagogas das redes estadual e municipal de ensino; e o grupo de discussão comunicativo, realizado com sete pedagogas da educação básica. O referencial teórico pautou-se em Freire (1996; 2000) e Aubert *et al.* (2018), para a fundamentação do diálogo e prática dialógica, além de autores como Placco, Almeida e Souza (2011; 2015), Pinto (2011), Franco (2016) e Domingues (2014) foram utilizados para a discussão do trabalho da pedagoga e o contexto contraditório de atuação. A caracterização das práticas das pedagogas ressaltou as atribuições desenvolvidas no acompanhamento do trabalho dos professores; na formação continuada na escola; no trabalho realizado com alunos, comunidade e funcionários. Os resultados evidenciam que a constituição da prática dialógica acontece a partir da formação inicial e continuada, e da experiência profissional vivida e observada. Os elementos que orientam a prática consistem na compreensão do papel da pedagoga, da organização e do planejamento do trabalho pedagógico, da realidade, das estratégias diante dos determinantes externos, bem como do diálogo e da prática dialógica. Apresentam-se como princípios organizadores o conhecimento, o diálogo e as qualidades ou virtudes da pedagoga. Defende-se a tese de que, embora exista o contexto contraditório que exige práticas imediatistas, burocráticas, pautadas na racionalidade técnica, as pedagogas criam estratégias de trabalho fundamentadas na dialogicidade e, com isso, realizam movimentos de transformações na realidade e produzem práticas dialógicas.

Palavras-chave: Pedagoga da Educação Básica. Coordenador Pedagógico. Práticas dialógicas. Princípios organizadores.

ABSTRACT

The present study is related to the investigations carried out in the Didactic Research Group and Teacher Training (GEPEDIDO), of the Graduate Program in Education, line of research in Teaching and Learning, and its object is the dialogical practice of the pedagogues of Basic Education. Part of the recognition of the pedagogues' role in the school and their work, are marked by a contradictory context of actions and challenges, seeking to go from the denouncing the precariousness of work to the announcing possibilities of dialogical practices and reality transformation. The researcher's guiding question is: how the pedagogues' dialogical practice is constituted and what are its organizing principles? To answer the questionnaire, the general objective is to unveil, from the dialogical practice of the pedagogues of Basic Education, how it is constituted and what are its organizing principles, in order to understand it as a possibility of overcoming practices guided by technical rationality. The specific objectives are: describe the pedagogues' practice in order to situate it in the current context and characterize it in its limiting and transforming dimensions; systematize, from the description and characterization of the practice, elements that guide the dialogical practice of the pedagogues of Basic Education; and to highlight possibilities of dialogical practice of the pedagogues of Basic Education. The research was developed from the communicative methodology (GÓMEZ *et al.*, 2006) and the techniques used were the questionnaire, with the participation of 71 pedagogues from the state and municipal education networks; and the communicative discussion group, held with seven pedagogues of Basic Education. The theoretical framework was based on Freire (1996; 2000) and Aubert *et al.* (2018), for the foundation of dialogue and dialogical practice, as well as authors such as Placco, Almeida and Souza (2011; 2015), Pinto (2011), Franco (2016) and Domingues (2014) were used to discuss the work of the pedagogue and the contradictory context of action. The characterization of the pedagogues' practices highlighted the attributions developed in the monitoring of the teachers' work; in continuing education at school; in the work done with students, community and employees. The results show that the dialogical practice constitution happens from the initial and continued formation, and from the professional experience lived and observed. The elements that guide the practice consist in the understanding the pedagogues' role, the organization and planning of the pedagogical work, the reality, the strategies in the face of external determinants, as well as dialogue and dialogical practice. The organizing principles are the knowledge, the dialogue and the qualities or virtues of the pedagogue. It defends the thesis that, although there is a contradictory context that requires immediatist and bureaucratic practices, based on technical rationality, the pedagogues create strategies based on dialogicity and, with this, carry out transforming movements in reality and produce dialogical practices.

Keywords: Pedagogue of Basic Education. Pedagogical Coordinator. Dialogical practices. Organizing principles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Postulados da Metodologia Comunicativa.....	32
Quadro 1 -	Tempo de atuação na função de pedagoga	45
Quadro 2 -	Caracterização das participantes do grupo de discussão comunicativo.	46
Quadro 3 -	Quadro de coerência da pesquisa.....	51
Figura 2 -	Interações dialógicas e interações de poder	71
Figura 3 -	Os 7 princípios da aprendizagem dialógica	75
Figura 4 -	Caracterização das atividades de trabalho do pedagogo	85
Quadro 4 -	Atividades mais recorrentes no cotidiano do pedagogo.....	88
Figura 5 -	Atividades realizadas pelas pedagogas em seu cotidiano.....	90
Quadro 5 -	Ações concretas do pedagogo	100
Gráfico 1 -	Práticas desenvolvidas pelas pedagogas no acompanhamento do trabalho docente	102
Figura 6 -	Os quatro momentos da formação continuada.....	104
Quadro 6 -	A formação continuada promovida pelas pedagogas	105
Gráfico 2 -	Trabalho desenvolvido pelas pedagogas com os alunos.....	109
Gráfico 3 -	Trabalho desenvolvido pelas pedagogas com pais e comunidade	111
Quadro 7 -	O trabalho das pedagogas na articulação com alunos, pais e comunidade	112
Quadro 8 -	Dimensões limitadoras e transformadoras na constituição da prática dialógica.....	115
Quadro 9 -	Categoria - constituição de práticas dialógicas.....	117
Figura 7 -	Constituição de práticas dialógicas	124
Figura 8 -	Elementos que orientam a prática dialógica	125
Quadro 10 -	A compreensão do papel da pedagoga na escola.....	126
Quadro 11 -	A compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico	129
Quadro 12 -	A compreensão da realidade.....	131
Quadro 13 -	A compreensão das estratégias diante dos determinantes externos .	133
Quadro 14 -	A compreensão do diálogo e da prática dialógica	136

Figura 9 - Princípios organizadores da prática dialógica	141
Quadro 15 - Qualidades ou virtudes necessárias à pedagogia	145

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEDIDO	Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente
MC	Metodologia Comunicativa
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RME	Rede Municipal de Ensino
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

MINHA FORMAÇÃO, MINHAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA COMUNICATIVA: CAMINHOS E PRÁTICAS DIALÓGICAS NA PESQUISA	28
1.1 A METODOLOGIA COMUNICATIVA	28
1.1.1 O processo investigativo a partir da Metodologia Comunicativa	34
1.2 O CAMPO DE PESQUISA.....	37
1.3 TÉCNICAS QUALITATIVAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA.....	39
1.3.1 Questionário	40
1.3.2 Grupo de discussão comunicativo	42
1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	44
1.5 ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA METODOLOGIA COMUNICATIVA	46
1.6 QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA.....	49
CAPÍTULO 2 - DIALOGICIDADE E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA.....	52
2.1 COMPREENSÕES SOBRE O SER HISTÓRICO, A EDUCAÇÃO, E A PRÁTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE	52
2.1.1 Educação bancária versus educação problematizadora: buscando caminhos para o diálogo e a transformação	57
2.1.2 A teoria da ação dialógica e a dialogicidade	63
2.2 A APRENDIZAGEM DIALÓGICA	68
2.2.1 Os 7 princípios da aprendizagem dialógica	74
CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DAS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ONDE ESTÃO AS PRÁTICAS DIALÓGICAS?	80
3.1 AS ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	80
3.1.1 As pedagogas da educação básica e o cotidiano de trabalho.....	87
3.2 CONTEXTOS CONTRADITÓRIOS E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DAS PEDAGOGAS	91
3.3 AS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS: O TRABALHO DESENVOLVIDO COM O COLETIVO DA ESCOLA	97
3.3.1 As práticas das pedagogas com docentes e o desenvolvimento da formação continuada	101
3.3.2 As práticas das pedagogas com os alunos, os pais e a comunidade escolar.....	108

CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTITUIÇÃO E PRINCÍPIOS ORGANIZADORES	114
4.2 ELEMENTOS QUE ORIENTAM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DIALÓGICAS.....	124
4.3 PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA.....	140
4.3.1 Conhecimento	141
4.3.2 Diálogo	142
4.3.3 Qualidades ou virtudes	144
O ANÚNCIO DE PRÁTICAS DIALÓGICAS: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	158
APÊNDICE B - CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	169

MINHA FORMAÇÃO, MINHAS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA E A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para que seja possível compreender os caminhos da presente pesquisa e situá-la no campo da prática, sinto a necessidade de discorrer sobre o meu processo formativo e as experiências profissionais que me trouxeram até aqui. Desde quando escolhi realizar o Curso Normal, antigo Magistério, realizado na etapa do Ensino Médio, tinha a certeza de que gostaria de ser professora. Familiares e amigos que vivenciavam comigo as minhas escolhas e formações afirmavam que eu havia nascido com essa vocação.

Confesso que não vejo essa profissão enquanto dom ou vocação, mas trago essas lembranças para reforçar que sempre estive com o olhar para ela, a qual escolhi para seguir. Optei por realizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, durante o qual atuei como estagiária e, posteriormente, como docente em instituições escolares particulares. No percurso e atuação, contei com profissionais que me auxiliavam, colegas que trocavam experiências, informações, planejamentos e propostas de atividades a serem feitas com os alunos. Dentre eles, chamou-me a atenção o papel da Pedagoga e/ou Coordenadora Pedagógica¹ (CP), a qual estava sempre presente no cotidiano do nosso trabalho, resolvendo questões com alunos, dúvidas dos professores, auxiliando em tarefas burocráticas, verificando os planejamentos que realizávamos, entre outros elementos.

Após concluir o curso de Pedagogia, realizei o concurso municipal para professores e iniciei a jornada enquanto professora concursada de escola pública, e, assim, deparei-me com realidades diferentes, cultura escolar, comunidade, cobranças e o início de uma carreira docente. Observando o trabalho na escola, sempre muito inspirada na carreira de Pedagoga, passei a questionar-me sobre essa profissional e a sua relevância, pois constantemente precisei de auxílio e recorria à pedagoga da escola. Com o olhar à prática da pedagoga, suas diversas atribuições na escola,

¹ Termo utilizado no feminino, pois as experiências relatadas enquanto docente tiveram como apoio profissionais mulheres na função especificada. A pedagoga ou coordenadora pedagógica é compreendida como a profissional, formada no curso de Pedagogia, que atua na gestão da escola, com o intuito de coordenar as ações educativas. O seu papel é de articuladora, pois atua com os professores, alunos e comunidade, envolvendo-se na elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola. Destaca-se na mediação do trabalho docente, porque uma de suas atribuições é o desenvolvimento da formação continuada na escola, e para que isso ocorra atua juntamente com os docentes, identificando necessidades, ouvindo-os, com vistas a um trabalho integrador, coletivo e reflexivo (DOMINGUES, 2014; FRANCO, 2016; PLACCO, 2012). Na presente pesquisa optamos pela utilização do termo pedagogo(a) para identificar esse profissional.

desenvolvi a pesquisa do mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na linha de Ensino e Aprendizagem.

A pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada do coordenador pedagógico - assim denominado na Rede Municipal de Ensino (RME), em que foi desenvolvida a pesquisa - sendo esse o pedagogo. Com o objetivo de desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino, busquei identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico e analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico.

Os dados evidenciados reforçam a relevância da formação continuada ao coordenador pedagógico e desvelam que: a) os movimentos e mudanças da formação estão relacionados aos acontecimentos e perspectivas em âmbito nacional; b) a concepção presente na formação reflete no trabalho dos coordenadores pedagógicos; c) as possibilidades e os limites das formações são referentes à formação para o coordenador pedagógico iniciante na função; definição do papel do coordenador para atuar como formador no interior da escola; as diferentes áreas do conhecimento; a troca de experiência; a realização do planejamento; formações para resultados; e, por fim, para as necessidades da escola. Identificou-se que as formações não privilegiam a produção e sistematização do conhecimento, mas estão voltadas a interesses particulares de pessoas que pensam para a escola e não com a escola (GAIO, 2018).

Nas considerações finais da referida pesquisa, abordei questionamentos sobre as condições e o espaço que o coordenador pedagógico possui para pensar o seu trabalho, visto que a formação se configura em um espaço e momento de refletir sobre as questões da prática e buscar alternativas para transformá-la. Após finalizar a dissertação, ao entender que a pesquisa não se encerra em si mesma, continuei indagando-me sobre o trabalho deste coordenador pedagógico, do pedagogo, que será assim referido neste trabalho.

Durante as coletas de dados para a dissertação, para além das entrevistas, realizei conversas informais com diferentes coordenadoras pedagógicas, que relatavam um pouco do seu cotidiano, de suas tarefas e de como desenvolviam o seu trabalho. Em particular, duas participantes mencionaram sobre o olhar que tinham aos professores, o quanto buscavam desenvolver formações na escola relacionadas às necessidades docentes. Esses relatos ficaram marcados em minha memória e

continuam a chamar a minha atenção, despertando a vontade em conhecer mais práticas nesse sentido.

Em todo o processo formativo do mestrado, estive trabalhando como professora na Rede Municipal de Ensino, atuando na educação infantil e nos anos iniciais. O olhar ao pedagogo permaneceu e, cada vez mais, eu refletia sobre o seu trabalho. Vivenciei diferentes situações nas escolas em que percorri e a atuação das pedagogas sempre foi fundamental em relação ao trabalho desenvolvido na escola e o acompanhamento dos docentes. As discussões que ocorrem nas escolas são no sentido de uma gestão democrática, participativa e do trabalho coletivo, mas, a partir das minhas vivências, as práticas de gestão estavam pautadas, em sua maioria, pelo individualismo, pela falta das trocas e de diálogos entre os docentes, reuniões apenas de repasses, discussões, e poucos foram os momentos em que havia, de fato, uma prática coletiva.

Assim, questionava-me o porquê de o trabalho acontecer de forma individualizada, buscando compreender os motivos pelos quais realizávamos estudos sobre a importância do trabalho coletivo, mas este não era efetivado, e o que levava as pedagogas a realizarem a mediação do trabalho de forma verticalizada, individualizada, visto que, em outras realidades, havia perspectivas de trabalho diferenciadas. E foi assim que decidi investigar o trabalho e as relações que o pedagogo estabelece no interior da escola, entendendo que estas, ao envolverem o diálogo, a escuta e a participação, refletiam no envolvimento dos professores, no trabalho coletivo e até mesmo na atmosfera escolar.

Elaborei o projeto de pesquisa para participar do processo do Doutorado em Educação no PPGE da mesma instituição e obtive a aprovação no ano de 2019. Durante o doutoramento, participei do teste seletivo para professora colaboradora no Departamento de Pedagogia da UEPG, fui aprovada, e em 2020 fui convocada para a vaga. Optei por deixar o concurso municipal e iniciar a jornada como professora do ensino superior. Foi um momento de muita alegria e um grande passo para fortalecer o que realmente penso e desejo para minha carreira.

No ano de 2020, vivemos um momento muito difícil, no qual instaurou-se a pandemia, causada pela Covid-19. Com as mudanças em nossas vidas, com os cuidados extremos para evitar o contágio do vírus, as milhares de pessoas contaminadas, foi necessário o isolamento social, todos em casa realizando suas

funções, tanto em relação às questões profissionais, educativas e familiares tiveram que se adaptar para essa situação.

Nessa ocasião, encontrei-me realizando atribuições em casa, as aulas do doutorado, seminários, palestras, orientação sobre a pesquisa e buscando as adaptações para desenvolver a pesquisa de doutorado em meio à pandemia. Assim como todos, tive que me adaptar ao ensino remoto, aprender a utilizar diferentes ferramentas digitais, novas formas de estudo, de participação em eventos nacionais e regionais, além do meu trabalho como professora, as aulas na graduação, aprendendo a ser professora formadora e de forma on-line.

A experiência como docente no ensino superior foi muito enriquecedora, tanto para a minha carreira profissional como para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado. Atuei nas disciplinas de Gestão Educacional e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional; especialmente no desenvolvimento das disciplinas relacionadas ao estágio, tive contato com pedagogas, diretoras, as quais dialogavam com os acadêmicos, abordando as questões da realidade escolar, ainda que de forma remota, mas que muito contribuíram para pensar a gestão e o trabalho desenvolvido por esses profissionais. Nesse processo, aproximávamos as discussões dos estudos teóricos já realizados com a prática desenvolvida. Meu olhar enquanto docente e pesquisadora estava cada vez mais aflorado e em constante aproximação com o objeto de pesquisa.

A partir desse movimento e aprofundamento na gestão educacional e no objeto de pesquisa, realizei uma disciplina como aluna especial na Universidade Federal do Paraná - UFPR sobre Planejamento e Gestão da Educação, contribuindo para o embasamento teórico e, principalmente, a relação do contexto de atuação do pedagogo e o trabalho desenvolvido.

A participação de grupos de estudo e pesquisa e eventos na área fortaleceram minhas discussões e defesas pelo trabalho do pedagogo e a compreensão da gestão escolar, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa com foco neste profissional. Ênfase as contribuições da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente (GEPEDIDO), no qual realizamos estudos de referenciais teóricos, discussões referentes às pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo – graduandos, mestrandos, doutorandos e docentes. Na oportunidade, apresentei o projeto de pesquisa e, com as contribuições dos colegas, pude rever, reconstruir e definir os caminhos da pesquisa. Importantes momentos coletivos que muito

contribuíram para minha formação e crescimento como pesquisadora. Em parceria com algumas colegas do grupo, desenvolvemos também um projeto de pesquisa realizando um estado da arte sobre o coordenador pedagógico, o qual me aproximou ainda mais das investigações e reflexões na área.

De forma breve, apresento minha trajetória e reforço a importância das pessoas em minha caminhada, o processo de construção coletiva, o olhar para a prática e a busca constante em contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, com o olhar específico à prática da pedagoga. É nesse contexto, com a bagagem aqui descrita, que a pesquisa foi realizada, buscando defender que há possibilidades de atuação da pedagoga no contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o projeto de doutoramento, afirmamos o desejo de evidenciar as possibilidades de trabalho do pedagogo e da pedagoga², visto que já temos conhecimento dos desafios e dificuldades que encontram na sua prática, reforçando que é necessário olharmos para uma alternativa.

Nesse sentido, encontramos em Freire (2000) o apoio para defendermos a busca de ir da denúncia de uma situação desumanizante ao anúncio da sua superação, ou seja, da denúncia da precariedade do trabalho do pedagogo, que exige constantemente práticas voltadas para a racionalidade técnica³, dos entraves encontrados em sua atuação, ao anúncio da possibilidade de práticas dialógicas e da transformação na realidade.

Pesquisas já realizadas denunciam dificuldades na prática do pedagogo, a sobrecarga de atividades, reforçando ações para que o trabalho não seja imediatista, mas, sim, planejado e organizado com vistas a desenvolver suas atribuições (PLACCO, 2012). Domingues (2014) revela a grande demanda de atividades e o descompasso com o tempo de trabalho; os desafios ao desenvolver a formação continuada na escola; a realidade e a cultura escolar, que desafiam o trabalho com os docentes quando eles não reconhecem a articulação a ser realizada pelo pedagogo, entre outros desafios citados pela autora.

As dificuldades e as múltiplas atribuições deste profissional são reflexos do contexto contraditório em que atua. Este contexto é entendido pelas visões, concepções e formas de trabalho, que são impostas pela organização atual – de Estado, governo e sistemas educacionais –, imersos em um projeto social neoliberal que visa a formação de mão de obra submissa, de baixo custo, a intervenção da iniciativa privada, uma visão técnica de formação, fortemente voltada ao praticismo. A função defendida é de que este profissional articule um trabalho coletivo e

² Na presente tese faremos uso da palavra pedagogo e pedagoga, no masculino e no feminino. As menções no masculino estão voltadas às discussões teóricas ou iniciais da pesquisa; as menções no feminino são priorizadas pois referem-se às pedagogas participantes da pesquisa e em atuação, as quais demonstram maioria nas instituições escolares.

³ A racionalidade técnica é definida a partir de Diniz-Pereira (2014, p.36), como um modelo em que “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas”. Nesse sentido, exige do pedagogo a aplicação de técnicas e conhecimentos, visto o imediatismo das práticas.

democrático, no entanto, nesta perspectiva, os profissionais de educação são vistos como técnicos, compreendidos como meros executores de tarefas idealizadas por agentes externos, que decidem o que ensinar e como ensinar (D'ÁVILLA, 2020).

As questões que envolvem o trabalho na escola, reflexos do neoliberalismo, tem sido foco de estudo e discussões de diferentes autores e entidades, com o intuito de trazer à tona as inquietações para que haja resistência diante desses aspectos de imposição. Como exemplo, temos as lutas realizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca combater a visão tecnicista, fragmentada, discutindo, coletivamente, os documentos que são impostos, as políticas governamentais e as concepções que estão permeando todas essas ações.

Duarte (2020) e Freitas (2018) corroboram as discussões sobre os reflexos das questões neoliberais nas concepções de formação de professores, de trabalho e desvalorização docente, bem como nas cobranças e obrigações impostas no espaço escolar, que respondem às formações idealizadas pelos gestores. Os autores apontam, ainda, a formação e o ensino voltados ao mercado de trabalho, com o enfoque técnico, suavização de conteúdos, levando ao aumento da desigualdade entre os alunos.

Nesse sentido, ao discutir o reflexo do gerencialismo na gestão escolar, Hypolito (2011) esclarece que as visões se distinguem de uma gestão democrática ao utilizarem-se de terminologias conhecidas, como a participação, o trabalho coletivo, porém, com um desvio semântico, visando a responsabilização da escola, o controle pelo Estado dos resultados e a mera execução das tarefas, a fim de atingir os objetivos previstos para a educação.

O contexto contraditório explicitado reflete no trabalho desenvolvido na escola, na formação dos profissionais da educação, na sua atuação e, conseqüentemente, na formação dos alunos. Com ênfase no papel do pedagogo, as concepções presentes influenciam e propõem o trabalho a ser desenvolvido por esse profissional, que, atualmente, tem sido extremamente burocrático, com vistas a um fazer determinado pelo sistema. Enfatizamos que as concepções que o próprio pedagogo possui e as relações que estabelece com a comunidade escolar e professores refletirão no trabalho a ser desenvolvido e no processo educativo.

Diante disso, defendemos uma concepção de sujeito, educação e prática na perspectiva crítica, com base nos escritos de Freire (2011b), considerando uma

educação pautada nos princípios democráticos e emancipatórios, formação para transformação de sua realidade. A defesa da prática do pedagogo tem, da mesma forma, seu fundamento na dialogicidade de Freire (2011b) e na aprendizagem dialógica (AUBERT *et. al.*, 2018), envolvendo elementos essenciais, pautados no diálogo enquanto prática da liberdade, no diálogo igualitário, no pensar crítico e na humildade, que garante o ouvir e o aprender com as pessoas, reconhecendo os seus argumentos a partir da sua validade.

Após os estudos realizados sobre o objeto de pesquisa, o projeto foi sendo construído, compreendendo os fatores que envolviam o trabalho do pedagogo, defendendo que o trabalho coletivo na escola é uma possibilidade quando as suas práticas estão voltadas ao diálogo, à coletividade, às relações solidárias e horizontalizadas.

Juntamente com as colegas do grupo de pesquisa GEPEDIDO, desenvolvemos um estado da arte⁴ com ênfase nas teses e dissertações sobre o “coordenador pedagógico”. Os resultados indicam a predominância de investigações com foco na formação continuada como atribuição do CP (59 pesquisas); a formação continuada do CP (44 pesquisas); a constituição do CP (34 pesquisas); a prática pedagógica do CP (32 pesquisas). Mesmo nas pesquisas que tratam da prática do pedagogo, não houve a identificação de discussões voltadas à prática dialógica.

Para a presente pesquisa, realizamos uma revisão de literatura⁵, publicada por Gaio e Cartaxo (2022), a fim de verificar as pesquisas produzidas na área desta investigação, utilizando os descritores nas determinadas bases de dados⁶: "pedagogo" + "coordenador pedagógico" + "dialogicidade" + "trabalho coletivo". O primeiro critério de seleção foi localizar os descritores no título das pesquisas. Posteriormente, analisamos os trabalhos selecionados, eliminando aqueles que não tinham como foco o trabalho do pedagogo.

⁴ Foram localizadas e analisadas 877 teses e dissertações, com o critério de apresentar o CP como foco e sujeito de pesquisa. Foram selecionadas 269 pesquisas que atendiam ao critério. Após a leitura dos resumos, os categorizamos de acordo com as temáticas centrais, totalizando 14 categorias. O estado da arte está em processo de finalização no grupo de pesquisa.

⁵ “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.167). O texto completo encontra-se disponível para acesso no capítulo de Gaio e Cartaxo (2022).

⁶ Optou-se pela busca de teses e dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca de artigos se deu pela pesquisa no Crossref, Redalyc e Google Acadêmico.

Ressaltamos que muitas pesquisas tratavam a questão do trabalho coletivo e o diálogo na escola, no entanto, com foco nos docentes, alunos e/ou a relação entre ambos, sem mencionar o papel do pedagogo, fator que reduziu o número de pesquisas a serem analisadas. Por fim, foram selecionados 9 trabalhos: 1 tese; 6 dissertações; 2 artigos.

As análises dos trabalhos resultaram na elaboração de duas categorias a partir das temáticas das investigações. A categoria “Possibilidades e desafios para a efetivação do trabalho coletivo na atuação do pedagogo” reuniu pesquisas que abordaram o desenvolvimento do trabalho coletivo e, também, os desafios que permeiam o trabalho do pedagogo na escola para a efetivação deste coletivo. Enfatizaram o quanto o trabalho coletivo é dificultado pelas condições de trabalho e influências externas ao contexto, como as políticas e legislações. Reforçam o papel fundamental do pedagogo enquanto mediador do trabalho coletivo, mas que ele enfrenta muitas dificuldades, as pesquisas realizam o esforço de apresentar alternativas e caminhos que lhe possibilitem a realização do trabalho coletivo.

A segunda categoria, denominada “O diálogo e a dialogicidade na prática do pedagogo”, aborda pesquisas que mostraram os pontos positivos da efetivação do diálogo na realidade escolar, enquanto alternativa de trabalho ao pedagogo na escola. Reforçam a importância do diálogo na escola envolvendo todas as pessoas que dela fazem parte. As discussões revelam que é importante que este profissional conheça a dialogicidade, os princípios do diálogo, para que se torne possível o desenvolvimento de uma prática pautada nas concepções dialógicas. Sem o conhecimento, o aprofundamento teórico e o reconhecimento da importância do trabalho coletivo e do diálogo na escola, ele será dificultado para que, de fato, aconteça. As discussões desenvolvidas nas pesquisas vêm ao encontro da presente tese, ao enfatizarem o diálogo enquanto possibilidade de trabalho do pedagogo.

É evidente o contínuo de pesquisas que envolvem o coordenador pedagógico ou pedagogo, abordando diferentes enfoques, temáticas e campos de atuação, como o trabalho, atribuições, funções, formação inicial e continuada. No entanto, reduz-se o número de pesquisas quem tem como foco a prática e as concepções do próprio pedagogo, considerando aqui uma prática dialógica e o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Desta forma, concluímos a revisão de literatura e reforçamos a importância da presente pesquisa na defesa da prática dialógica do pedagogo, para que possamos

evidenciar as possibilidades diante de que já temos conhecimento dos desafios e dificuldades que permeiam o cotidiano e as atribuições que ele necessita desenvolver na escola. Buscamos, de fato, poder contribuir para a prática e outras pesquisas que voltem o olhar a este profissional.

Com o reconhecimento das dificuldades presentes, mas também afirmando e defendendo o desenvolvimento do trabalho coletivo e do diálogo na escola, passamos a nos questionar sobre a prática do pedagogo, a fim de garantir a efetivação destes princípios em meio a tantas adversidades. Defendendo a dialogicidade nas ações e na prática das pessoas, vista enquanto possibilidade e prática exitosa a ser desenvolvida pelo pedagogo, definimos o objeto de pesquisa: a prática dialógica da pedagoga da educação básica.

Entendemos a prática pedagógica e/ou educativa como uma ação intencional, situada historicamente e socialmente, constituída a partir das vivências e experiências da pessoa, por isso não é neutra, envolve diferentes concepções e perspectivas sobre o homem, o mundo, a sociedade e a educação. Pode estar voltada para a reprodução e a conservação das desigualdades, dominação e opressão, ou para transformação social, para o diálogo, para a formação humana crítica e reflexiva. Quando a prática é marcada pela reflexão crítica, se constitui como verdadeira práxis, que é revolucionária ou libertadora (FREIRE, 2011b). A prática é o ponto de partida para a construção de conhecimentos, os quais são produzidos a partir das relações entre as pessoas, da reflexão, dos estudos teóricos e da sistematização coletiva (MARTINS, 1998).

À vista disso, a prática dialógica, neste trabalho, é entendida enquanto prática intencional, historicamente constituída, cujo elemento central é o diálogo, compreendendo-o como parte da natureza histórica do ser, como momento de comunicação e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. A prática dialógica pauta-se também no conceito de diálogo igualitário, no qual os significados são criados nas interações, nas relações com as pessoas, que entram em acordos, promovem debates, fazem escolhas coletivas, em detrimento do poder e da hierarquia, ou seja, é um diálogo com pretensões de validade e respeitoso entre todos.

Na escola, “os diferentes setores ficam mais motivados a participar porque veem que tem oportunidade de dialogar e porque esse diálogo gera melhorias nos resultados acadêmicos e na convivência” (AUBERT *et al.*, 2018, p.143).

Ao considerarmos o contexto de trabalho do pedagogo, nossa acepção é de que a burocratização e a tecnificação desumanizaram o que ocorre na escola e favoreceram a distribuição desigual do poder. Contrariamente a essa situação, defendemos a prática dialógica no sentido da transformação desta realidade. O pedagogo, ao assumir práticas dialógicas, estabelece também relações dialógicas com todos na escola: professores, alunos, famílias, comunidade e funcionários. Nas relações dialógicas,

[...] ocorre um processo aberto de diálogo no processo de planejamento, considerando as propostas de todos os e as participantes em função de sua validade, ou seja, em função do impacto que essas propostas têm para a melhora da educação e da aprendizagem de todo o alunado. (AUBERT *et al.*, 2018, p.140)

Consideram-se a participação, os conhecimentos, a validade das propostas, garantindo o envolvimento das pessoas no processo formativo, na organização escolar, no trabalho coletivo, visando, como afirma Aubert *et al.* (2018, p.139), uma maior democratização das sociedades e das vidas pessoais, assim “substituindo o argumento da força pela força dos argumentos”. A comunicação tem papel primordial ao assumir a opção democrática e a natureza da pessoa enquanto dialógica, a fim de efetivar as trocas de saberes, garantindo a possibilidade de criar e recriar o mundo (FREIRE, 2000).

Somos seres de transformação, não de adaptação, condicionados, porém não determinados. Freire (2000) esclarece que precisamos recusar que o fator condicionante é determinante, no qual nada é possível fazer. Desta forma, capazes de reconhecer que somos condicionados ou influenciados pelas estruturas econômicas, culturais, podemos arriscar enquanto sujeitos para intervir na realidade, considerando a história enquanto possibilidade, contrariamente à determinação e submissão.

“Mudar é difícil, mas é possível”, afirma Freire (2000), o que nos estimula a defender as práticas dialógicas como possibilidade na escola. O pedagogo, ao assumir uma opção progressista, buscará superar as ideias fatalistas que visam aceitar as situações e a realidade como ela é, como está posta, apontando que nada há de se fazer.

Contrariamente à defesa pela possibilidade de recusar a determinação e intervir na história, consideramos o pedagogo, que, envolto nas questões de poder,

burocráticas, não se considera determinado, reconhece-se como condicionado, mas busca a superação desta situação: “a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo” (FREIRE, 2000, p.42). Acreditamos que seja possível e que existam práticas que se distanciam das relações hierárquicas e do trabalho individualizado, práticas que sejam pautadas na dialogicidade.

Valorizamos os movimentos de resistência do pedagogo, os quais ocorrem na medida em que ele identifica os condicionamentos em seu contexto de trabalho e busca superá-los, possibilitando que estabeleça práticas dialógicas, relações coletivas, buscando a transformação do trabalho desenvolvido na escola. Assim, considera o ser histórico que, com sua vivência, na sua realidade, utiliza-se do processo reflexivo para a mudança da prática.

Nesta pesquisa, optou-se pela seleção da pedagoga atuante na educação básica, por considerar a relevância da experiência da sua trajetória, nos movimentos realizados e na construção de sua identidade. A pedagoga participante da pesquisa traz de sua história acontecimentos e reflexões para pensarmos sobre a constituição da prática dialógica.

Reconhecendo o seu papel, as concepções que permeiam a sua atuação e considerando que seu trabalho é realizado em um contexto de desafios, marcado pelas relações capitalistas que exigem uma prática imediatista, burocrática e individualizada, apontamos como principais as seguintes questões investigativas da pesquisa: como a prática dialógica das pedagogas é constituída e quais seus princípios organizadores?

Apresentamos, ainda, outras questões decorrentes: como se caracteriza a prática da pedagoga? Quais os elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica? A partir das questões elencadas, apontamos como objetivo geral da pesquisa:

- Desvelar, a partir da prática dialógica das pedagogas da educação básica, como é constituída e os seus princípios organizadores, a fim de compreendê-la como possibilidade de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica;

E como objetivos específicos:

- Descrever a prática das pedagogas da educação básica, a fim de situá-la no atual contexto e caracterizá-la em suas dimensões limitadoras e transformadoras.
- Sistematizar, a partir da descrição e caracterização da prática, elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica.
- Evidenciar possibilidades de prática dialógica das pedagogas da educação básica.

Defendemos a **tese** de que, embora exista o contexto contraditório que exige práticas imediatistas, burocráticas, pautadas na racionalidade técnica, as pedagogas criam estratégias de trabalho fundamentadas na dialogicidade e, com isso, realizam movimentos de transformações na realidade e produzem práticas dialógicas.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pautada na Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006; GONZÁLEZ; DÍEZ-PALOMAR, 2009), a qual considera que os participantes não são apenas objetos de investigação, mas possuem conhecimentos, experiências, e que, a partir de um diálogo igualitário, realiza-se a produção de conhecimentos. Tem como fundamentos a universalização da linguagem e da ação; as pessoas como agentes sociais transformadores; a racionalidade comunicativa; sentido comum; a não hierarquia interpretativa; igualdade no nível epistemológico e o conhecimento dialógico. Nesse sentido, abordamos as concepções ontológica e epistemológica a partir da concepção comunicativa-crítica, com ênfase na intersubjetividade, no diálogo, na construção do conhecimento no coletivo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e grupo de discussão comunicativo. Os questionários foram enviados às pedagogas em atuação da Rede Municipal e da Rede Estadual de Ensino na cidade de Ponta Grossa-PR. A análise foi realizada a partir do retorno de 71 participantes. O grupo de discussão comunicativo ocorreu em dois encontros, realizados com 7 pedagogas, as quais foram selecionadas e convidadas a participar por serem reconhecidas por desenvolverem práticas dialógicas.

A tese está organizada em quatro capítulos.

O Capítulo 1, intitulado “A metodologia comunicativa: caminhos e práticas dialógicas na pesquisa”, contextualiza a pesquisa, apresentando a metodologia comunicativa e o processo investigativo, os procedimentos utilizados, a caracterização

dos participantes e o campo de pesquisa. Traz, ainda, o quadro de coerência da pesquisa e a fundamentação sobre a análise de dados.

O Capítulo 2, intitulado “Dialogicidade e aprendizagem dialógica: fundamentos para a prática”, define a prática dialógica a partir da fundamentação teórica de Freire (1996, 2000) e Aubert *et al.* (2018). Aborda o conceito de dialogicidade, a teoria da ação dialógica, a educação bancária e a educação problematizadora, a aprendizagem dialógica e os seus princípios.

O Capítulo 3, intitulado “Caracterização do contexto e das práticas das pedagogias da educação básica: onde estão as práticas dialógicas?”, discorre sobre a pedagogia, suas atribuições, a prática na escola e o contexto contraditório de atuação. Aborda as práticas das pedagogas a partir dos dados de pesquisa e das reflexões advindas do referencial teórico.

O Capítulo 4, intitulado “A prática dialógica das pedagogas da educação básica: constituição e princípios organizadores”, apresenta a análise dos dados, buscando desvelar a constituição e os princípios organizadores de práticas dialógicas, bem como sistematizar os elementos que a orientam.

Por fim, as considerações finais retomam os objetivos da pesquisa e apresentam os resultados e discussões. As contribuições do presente estudo estão pautadas nas possibilidades de atuação dos pedagogos, a fim de desenvolver práticas dialógicas, de estabelecer relações coletivas, igualitárias, como alternativas às relações capitalistas de exploração, individualizadas e verticalizadas presentes na sociedade.

CAPÍTULO 1

A METODOLOGIA COMUNICATIVA: CAMINHOS E PRÁTICAS DIALÓGICAS NA PESQUISA

O primeiro capítulo apresenta o processo investigativo da presente pesquisa. Iniciamos apresentando a Metodologia Comunicativa, a qual nos embasa para o desenvolvimento investigativo. Discorreremos sobre o campo de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, a caracterização dos participantes e o processo de análise dos dados.

1.1 A METODOLOGIA COMUNICATIVA

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), destaca-se por realizar um estudo aprofundado dos fenômenos, uma investigação que leva em conta a complexidade e o contexto natural. A abordagem qualitativa tem o interesse maior no processo e não simplesmente nos resultados ou produtos, desta forma, caracteriza-se como descritiva, pois, a partir da escrita, das transcrições e dos relatórios, analisam-se os dados em toda a sua riqueza de detalhes. Com a realização da pesquisa qualitativa, buscamos construir conhecimento, sendo determinante a clareza na perspectiva teórica, nos fundamentos que auxiliam no estudo, na análise e no processo de construção de novos conhecimentos.

A Metodologia Comunicativa⁷ na qual a presente pesquisa se apoia é uma metodologia de abordagem qualitativa, mas possui características específicas, as quais serão discutidas no presente tópico. Assumimos a construção da pesquisa na articulação entre pesquisadora e os participantes envolvidos, considerando as contribuições de ambos para a elaboração da investigação.

Os fundamentos da Metodologia Comunicativa, bem como da Aprendizagem Dialógica, foram elaborados pelo grupo de pesquisa do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Community of Researchers on Excellence for All - CREA), na Espanha, o qual tem desenvolvido

⁷ A nomenclatura pode variar durante o texto, visto que, em materiais utilizados, denominou-se Metodologia Comunicativa Crítica (MCC); posteriormente, com nossa continuação dos estudos, a equipe passou a utilizar Metodologia Comunicativa (MC) ou Metodologia Comunicativa de Investigação.

estudos e constructos teóricos, a fim de apresentar alternativas de referenciais investigativos e teóricos.

Ao aprofundar os estudos desses autores, o objetivo foi compreender diferentes formas de fazer pesquisa, encontrando um caminho no qual o diálogo e a contribuição dos participantes estivessem em evidência, pois, ao defendermos uma prática dialógica, buscamos desenvolver uma pesquisa que efetivasse nossas compreensões. Logo, apoiamo-nos neste referencial para a construção da pesquisa e seus instrumentos, o olhar aos participantes e a valorização dos seus conhecimentos.

No contexto da sociedade do século XXI, a metodologia comunicativa foi criada como uma alternativa às metodologias tradicionais, trazendo o diálogo enquanto necessário, devido às novas relações sociais instauradas, buscando a mudança da autoridade e verdades inquestionáveis. É considerada como uma resposta ao giro dialógico das sociedades, o qual é conceituado no movimento de abertura e mudança ao diálogo entre as pessoas.

O giro dialógico demonstra a mudança na sociedade, principalmente sobre as relações de poder, quando, em uma família, por exemplo, quem tomava as decisões era o pai e não havia questionamentos sobre a sua posição. Atualmente, há uma abertura ao diálogo, aos diferentes posicionamentos, fatores que refletem na educação dos filhos, no processo de ensino e aprendizagem, pois a relação entre os professores e alunos também se modifica nesse sentido. As relações tornam-se mais dialógicas, buscando-se o consenso e não mais a imposição (AUBERT *et al*, 2018).

Segundo apontam os autores González e Díez-Palomar (2009), as mudanças nas concepções e formas de participação e integração das pessoas são reflexo da chamada sociedade da informação, também denominada sociedade do conhecimento. Com o acesso mais amplo às tecnologias, à internet e às próprias informações, há abertura para a participação e a tomada de decisões de forma crítica em suas próprias vidas, o que reflete na organização da sociedade como um todo.

Segundo Flecha e Tellado (2015), a metodologia comunicativa busca a ruptura do desnível metodológico, partindo da concepção de que todos dispomos de inteligência cultural e somos capazes de contribuir para a construção de novos conhecimentos. Esse movimento torna-se possível a partir do diálogo igualitário, no qual incluem-se as diferentes vozes e argumentos, elementos que impactam na transformação e na superação de situações de exclusão.

As pesquisas desenvolvidas a partir desta concepção partem de uma investigação responsável, rigorosa e comprometida, viabilizando a transformação social. Têm como base a realidade das pessoas, o rigor científico de pesquisa, mas com vistas à utilidade social, ou seja, que, de fato, beneficie todos os envolvidos no processo investigativo e as auxilie na transformação desta realidade (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Conforme os estudos de Gómez *et al.* (2006), a ênfase no diálogo e na ação comunicativa implica uma construção de conhecimentos a partir da intersubjetividade e da reflexão. Para os autores supracitados, os dois conceitos definem a superação da dicotomia objeto e sujeito e a capacidade crítica da reflexão e autorreflexão da sociedade e das pessoas. Desta forma, os sujeitos da pesquisa são participantes e não apenas objetos de coleta de informações.

Os autores afirmam que as metodologias que visam o conhecimento da realidade social devem buscar responder questões específicas voltadas à natureza da realidade; a forma com que se atua sobre ela para descobrir, construir, transformar e/ou reafirmá-la. Assim, cada teoria responderá de uma maneira por possuir determinados embasamentos. A presente metodologia abarca características específicas que se diferenciam de outras concepções e linhas de investigação, assim, destacamos as discussões sobre as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, as quais embasam a presente tese (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A *dimensão ontológica* está baseada em como se concebe a realidade, ou seja, a percepção de qual é a natureza da realidade social. Além disso, envolve as concepções de homem, sociedade, educação e história, apresentando uma visão totalizadora sobre os diferentes elementos. A concepção defendida é de que a realidade natural existe, e a realidade social é constituída a partir das definições e interpretações, pois é construída socialmente, a partir dos significados dados a ela pela comunicação, efetivando-se por meio do diálogo e da intersubjetividade. Justificando a ênfase dada, na presente pesquisa, às pedagogas e suas práticas, pois reconhecemos as interpretações e processos de construção realizados por elas e o processo coletivo que é estabelecido. (GÓMEZ *et al.*, 2006).

A *dimensão epistemológica* volta-se para a concepção de como se conhece a realidade, a natureza do conhecimento e como o constrói. Defende-se a centralidade na intersubjetividade e no diálogo, o qual possibilita a validade do conhecimento pelo consenso entre as pessoas. Considerando que a ciência não é neutra, o objetivo na

metodologia comunicativa é fazer com que não haja pretensões de poder com o uso dos conhecimentos científicos. Pelo contrário, é importante que haja o diálogo intersubjetivo para se realizar uma interpretação conjunta dos conhecimentos, possibilitando a validade destes. A ação comunicativa visa a validade, o entendimento, a verdade e o compromisso moral.

Gómez *et al.* (2006, p. 27-28) afirma que “Conocer la realidad implica comprenderla e interpretarla pero, sobre todo, transformarla mediante la intersubjetividad, reflexión y autorreflexión.”⁸. Considera-se a realidade social e sua possível transformação através da interação, da comunicação, da interpretação conjunta e com base na igualdade entre pesquisador e participantes no processo de pesquisa.

A *dimensão metodológica* abrange os métodos a serem utilizados na investigação social. O objetivo de investigar a realidade é, de fato, transformá-la, e para que seja possível, é necessário haver interação entre os que fazem parte desta realidade. Dessa forma, é possível a construção do objeto de estudo envolvendo as pessoas que integram essa realidade, desenvolvendo uma investigação dialógica. A coleta de dados, mesmo que aconteça de forma quantitativa ou qualitativa, necessita levar em consideração a orientação comunicativa e uma interação horizontal. O investigador traz consigo conhecimentos e teorias científicas para discussão, e os participantes trazem seus conhecimentos e saberes para interpretação consensuada, criando um clima de diálogo para uma comunicação intersubjetiva (GÓMEZ *et al.*, 2006).

As dimensões da metodologia crítica nos esclarecem as concepções sobre o processo investigativo, a participação das pessoas e do diálogo desenvolvido nesse processo. Podemos perceber como se dá a construção das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas da pesquisa, reconhecendo a construção da história e da realidade, a partir da intersubjetividade, que se efetiva na comunicação, por meio da linguagem, indivíduos que são produtores de conhecimento a partir de consensos produzidos pelo diálogo.

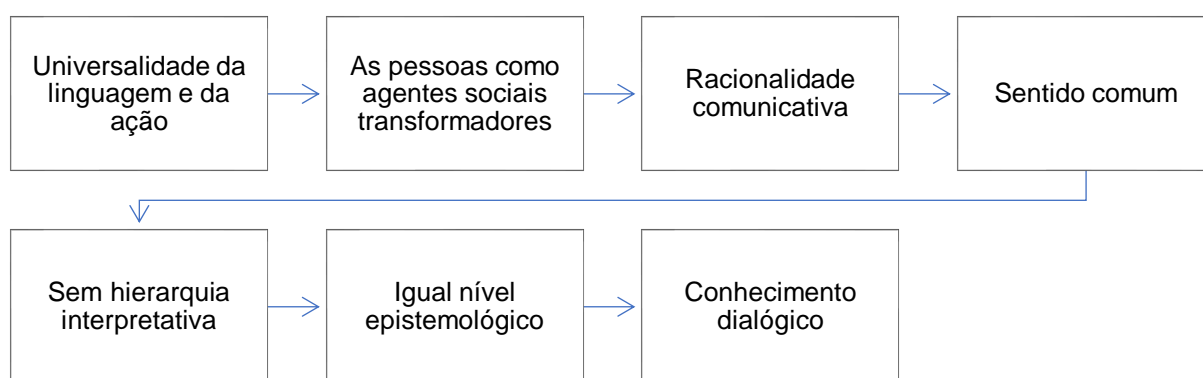
A construção desta pesquisa leva em consideração esses princípios, tendo como ponto de partida a prática das pedagogas, as dificuldades encontradas, os movimentos realizados; e coletivamente, na troca de conhecimento, na reflexão e

⁸ “Conhecer a realidade implica compreendê-la e interpretá-la, mas, sobretudo, transformá-la por meio da intersubjetividade, reflexão e autorreflexão.” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 27-28).

autorreflexão, constroem-se os princípios organizadores da prática dialógica das pedagogas, com vistas a apontar possibilidades de desenvolver a prática aqui mencionada.

A Metodologia Comunicativa constitui-se de 7 postulados elaborados com as contribuições de diferentes autores, como apresenta Gómez *et al.* (2006) em sua obra. Os postulados são apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Postulados da Metodologia Comunicativa



Fonte: A autora, adaptado de Gomez *et al.* (2006)

Todos possuem capacidades para se comunicar e interagir, a linguagem e a ação são universais, com vistas a processos de entendimento e sem distorções. Reconhece-se que as culturas são diferentes e qualquer indivíduo possui capacidade cognitiva e habilidades comunicativas. São características do postulado referentes à *universalidade da linguagem e da ação*. As pessoas são reconhecidas como *agentes sociais transformadores*, ou seja, têm capacidades e potencialidades para interpretar a realidade social, criar conhecimento e transformar as suas estruturas.

No processo investigativo, todos se encontram em igual posição, pois, conforme as dimensões apresentadas anteriormente (ontológica, epistemológica e metodológica), busca-se potencializar as pretensões de validez dos argumentos e não o poder, no sentido da sua imposição. Desta forma, todos participam da construção do conhecimento. Esses elementos se relacionam com a *racionalidade comunicativa*, pois, ao considerar a capacidade de linguagem e ação das pessoas, ela constitui-se como base para essas competências e para o diálogo igualitário.

Destaca-se, então, o postulado do *sentido comum*, o qual emerge da discussão sobre o sentido, que é subjetivo, e depende da experiência de vida e da consciência da pessoa, formadas dentro de um contexto cultural. A busca do sentido comum leva em consideração a interpretação do contexto e as pessoas que o integram.

Considerando a capacidade interpretativa e de entendimento dos indivíduos, destaca-se que possuem conhecimentos e opiniões válidas, e não cabe ao investigador ser um intérprete científico, ou seja, *não há hierarquia interpretativa*. Por isso, considera-se o *igual nível epistemológico*, no qual investigador e investigados interagem em um plano de igualdade, com diálogo, interpretações e suas experiências, para chegarem a consensos nos argumentos.

Por fim, o *conhecimento dialógico* diferencia-se de outras concepções que o concebe enquanto conhecimento baseado no objeto ou conhecimento subjetivo, porém, na perspectiva comunicativa crítica é considerado enquanto o conhecimento produzido nesta investigação, nas relações igualitárias, horizontais e de igualdade entre o investigador e participantes, propondo reflexões e análises da realidade.

Os postulados desta metodologia nos levam a entender a importância da pessoa e de seu conhecimento, a valorização da sua experiência, da sua fala e da sua visão de mundo. No processo investigativo, superamos a visão dos participantes enquanto objetos que nos dão informações sobre o campo a ser pesquisado, ao considerarmos o participante e o seu conhecimento, é no diálogo igualitário e nos processos reflexivos que se busca as interpretações da realidade.

Flecha e Tellado (2015), ao discutirem sobre os princípios da metodologia comunicativa, destacam o diálogo igualitário, a inclusão de todas as vozes e o impacto sobre a validade da investigação, e a transformação social, os quais constituem a base para discussão da metodologia, enfatizando a sua relevância ao ser apropriada na presente pesquisa.

Destacamos o diálogo igualitário como o elemento central da metodologia, é o momento de interação, de participação de todos, consideradas como seres de linguagem e ação, que buscam chegar a consensos sobre o objeto discutido, ou seja, buscam desenvolver a criação coletiva do conhecimento a partir do reconhecimento das ideias de todos os participantes (FLECHA; TELLADO, 2015).

No processo do diálogo, a inclusão de todas as vozes é imprescindível para a valorização e efetivação desse processo, partindo do pressuposto de que cada um

tem habilidades comunicativas, práticas e acadêmicas – princípio da inteligência cultural. Desta forma, todo conhecimento é valorizado e todos podem participar e contribuir de forma significativa. Reconhece-se, então, o igual nível epistemológico como um postulado da metodologia que defende a mesma participação na investigação das pessoas que investigam, e as que estão participando, incluindo todas as vozes, apontando seus argumentos, os quais possuem validade para a investigação e garantem a validade da própria pesquisa.

As investigações que levam em conta os participantes, seu conhecimento, o diálogo igualitário, refletem em suas vidas, possibilitando a transformação social, as mudanças na realidade investigada. Flecha e Tellado (2015) afirmam que há muitas experiências de investigações baseadas na metodologia comunicativa, que contaram com a participação direta das pessoas, resultando em mudanças e transformações para a vida de cada uma e para a comunidade.

Os princípios da aprendizagem dialógica também são utilizados como embasamento para a metodologia comunicativa. Desta forma, podemos reafirmar as perspectivas presentes na pesquisa desenvolvida com os pedagogos, considerando a prática dialógica a partir destes princípios e da teoria da ação dialógica de Freire, encaminhados a partir da investigação que leva em conta todos esses elementos. Neste viés, alinha-se a pesquisa, a prática e a construção de novos conhecimentos.

1.1.1 O processo investigativo a partir da Metodologia Comunicativa

Habitualmente, investigações iniciam-se com a definição de uma temática a ser pesquisada, a problemática e questões norteadoras. Na metodologia comunicativa, além desses elementos, busca-se envolver as pessoas ou grupos no processo investigativo, com vistas ao diálogo, à superação das desigualdades sociais, definindo um problema de pesquisa que seja pertinente, relevante e tenha impacto social transformador e inovador (GOMEZ *et al.*, 2006).

Este caminho foi seguido pela pesquisadora, pois buscamos o diálogo com pedagogas experientes, que abordavam suas trajetórias profissionais, suas dificuldades e ressaltavam a necessidade de pensar a prática da pedagógica, de modificar as intensas cobranças, burocratizações e, assim, foram auxiliando a pensar as possibilidades de atuação. O diálogo estabelecido no grupo de pesquisa GEPEDIDO, o qual fortaleceu as discussões, mostrou a importância de pensar a

prática, os estudos realizados de diferentes referenciais teóricos, sugestões e questionamentos. Assim, com todas essas contribuições, fomos construindo e desenvolvendo a pesquisa.

Após as definições iniciais, segue-se a organização da investigação com a revisão documental, ou seja, a busca por antecedentes teóricos e práticos sobre a problemática e as investigações já realizadas na área. Essa revisão busca mostrar o que se encontra sobre o tema, os trabalhos anteriores, as informações necessárias para a construção da investigação e como encontrá-las.

A fase da revisão documental, conforme Gómez *et al.* (2006), é marcada pelos seguintes elementos: análise e elaboração de referências que fundamentam o estudo; compilação de informações pertinentes; organização e apresentação das informações de maneira ordenada; o diálogo com os autores abordando outras visões e alternativas; e a elaboração de uma primeira síntese. Para tanto, necessita de consultas a diferentes fontes disponíveis e a busca por fontes primárias. Nessa fase, busca-se elaborar o marco conceitual do tema de estudo⁹.

A formulação de objetivos e/ou hipóteses é o próximo momento da investigação, que se trata de um elemento importante que determina a orientação da pesquisa.

Las hipótesis son los enunciados que, a través del trabajo de campo y la recogida y análisis de la información, pretendemos comprobar. Los objetivos hacen referencia a los logros que se quieren conseguir mediante la investigación. Las conclusiones que se elaboran al final tienen que estar relacionadas con los objetivos y/o hipótesis formuladas.¹⁰ (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 63)

Sendo assim, as hipóteses são formuladas como proposições ou afirmações consideradas como possíveis soluções ao problema de pesquisa, a serem elaborados de maneira concreta. Os objetivos podem ser organizados como gerais e específicos. Ambos precisam ser coerentes com o marco teórico, sustentando as opiniões do

⁹ Fase em que realizamos a revisão de literatura mencionada na introdução desta tese (GAIO; CARTAXO, 2022), além do levantamento de pesquisas sobre o coordenador pedagógico, desenvolvido juntamente com colegas pesquisadores, docentes e pedagogas das redes de ensino quem compõem o GEPEDIDO.

¹⁰ As hipóteses são os enunciados que, através dos trabalhos de campo e da recolha e análise de informações, pretendemos verificar. Os objetivos referem-se às realizações que se deseja alcançar por meio da pesquisa. As conclusões a que se chega ao final devem estar relacionadas com os objetivos e/ou hipóteses formuladas.

investigador, das pessoas participantes e tendo em vista o impacto social dos resultados. Por esse motivo, destacamos que a metodologia comunicativa propicia uma situação de diálogo intersubjetivo que favorece a elaboração das hipóteses e dos objetivos (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Com relação ao marco teórico da investigação, destacamos que, após uma boa revisão documental, emergem as definições teóricas relacionadas ao tema investigado. É importante destacar que uma mesma questão investigativa pode ser abordada por diferentes concepções e perspectivas metodológicas, por isso, a necessidade de uma definição teórica para desenvolver a pesquisa a partir do posicionamento tomado.

Necessitamos realizar opções para o desenvolvimento da pesquisa, alinhando as conceituações e referenciais. Foi um caminho árduo, de idas e vindas, de estudos e discussões, mas que nos proporcionou avanços nas defesas que gostaríamos de desenvolver. Reforçamos que todos esses movimentos foram realizados a partir de trocas de conhecimentos com docentes da banca de qualificação, com o grupo de pesquisa, colegas da pós-graduação, professores especialistas, que nos esclareceram dúvidas e possibilitaram que pudéssemos traçar o caminho até o presente momento.

Na continuidade da pesquisa, segundo a Metodologia Comunicativa, o próximo elemento é a população e amostra, ou seja, é a seleção dos participantes da pesquisa. Essa seleção envolve critérios de participação e a descrição das características dos participantes, com o objetivo de obter informações qualitativas sobre o objeto de estudo. As pessoas participam do desenho e realização da investigação, partindo dos postulados apresentados anteriormente, reconhecendo que não há desnível epistemológico (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Para a coleta das informações em uma investigação, é possível selecionar diferentes instrumentos, como entrevistas, grupos de discussão, observações, relatos de vida, entre outros. Optamos por utilizar o questionário e o grupo de discussão comunicativo, ambos baseados nos princípios e pressupostos da metodologia, e que serão definidos posteriormente, durante o presente capítulo.

O processo de análise dos dados obtidos é feito pela categorização das informações (processo que será discutido), que consiste em buscar temas comuns que auxiliem na obtenção dos resultados, de acordo com os objetivos e/ou hipóteses que foram elaborados para determinada investigação (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Os critérios de rigorosidade científica fazem parte do processo de investigação na Metodologia Comunicativa. Considera, em primeiro aspecto, que o investigador incorpora os conhecimentos científicos, os quais podem ser refutados, questionados e modificados pelos argumentos dos participantes.

Outros elementos integram o rigor científico, sendo eles: o diálogo intersubjetivo que garante a verdade a partir da participação, um diálogo entre ciência e sociedade; a pretensão de validade que considera o entendimento, o consenso e o argumento melhor fundamentado, sem valorizar determinados conhecimentos por pretensões de poder; o compromisso de buscar a verdade, levando-se em conta que o conhecimento engloba as ações das pessoas, adquirindo a dimensão de transformação (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Desta forma, a presente pesquisa segue os postulados e os elementos abordados pela metodologia comunicativa. Após o processo de definição dos objetivos e problema investigativo, realizamos a revisão de literatura, o aprofundamento do referencial teórico, concomitante com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a sua aplicação. Finalizamos com a análise e as considerações dos resultados de pesquisa, em diálogo com o referencial.

1.2 O CAMPO DE PESQUISA

Com vistas a investigar as pedagogas da educação básica, optamos pela não exclusão inicial de participantes que pudessem contribuir com a pesquisa e, neste seguimento, decidimos abranger tanto as profissionais da Rede Estadual como da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. Sendo assim, envolvemos as escolas públicas da cidade, identificando a pedagoga como a mesma profissional em ambas as redes, no entanto, o que as diferencia é a nomenclatura, denominada como professora pedagoga/pedagogo na Rede Estadual e coordenadora pedagógica na Rede Municipal.

A Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná é organizada e planejada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), a qual é representada em diferentes cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Há um total de 32 NREs, os quais possuem a função de “orientar, acompanhar e avaliar

o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades”.¹¹ Na cidade de Ponta Grossa, o Núcleo Regional de Educação atende 11 municípios, no entanto, optamos por investigar a cidade de Ponta Grossa ao considerarmos a abrangência da investigação nas escolas públicas.

Para obter a autorização para a pesquisa nas escolas estaduais, realizamos um protocolo via e-mail, encaminhado à profissional responsável pelo setor de pesquisas no NRE de Ponta Grossa. Foram enviados documentos relacionados à pesquisa, como projeto, termo de consentimento, carta de apresentação, autorização da Plataforma Brasil e demais documentos específicos solicitados pelo NRE. Após a autorização, foi emitida uma carta à pesquisadora, estabelecendo parceria para a investigação.

A Rede Estadual de Ensino na cidade de Ponta Grossa é composta por 59 instituições educativas. Fazem parte do quadro de profissionais os pedagogos concursados do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e pedagogos contratados em Regime Especial, a partir do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Os cargos são de 20h semanais, podendo um mesmo profissional efetivo possuir dois concursos, totalizando 40h semanais, ou realizar acréscimo de jornada. Podem atuar nos períodos matutino, vespertino e/ou noturno. O número de pedagogos que atuam em uma mesma escola e nos determinados turnos de trabalho varia de acordo com o número de matrículas da instituição, buscando atender as necessidades da realidade escolar. Conforme a Resolução n. 4534/2011 (PARANÁ, 2011), a demanda de pedagogo considera cargos de 20h a cada 150 matrículas.

Ao buscar identificar o número de pedagogos na referida rede, solicitamos os dados ao NRE da cidade, no entanto, o retorno foi de que não há uma organização específica com esses números, haja vista a rotatividade de profissionais (pedagogos temporários que assumem apenas para substituir afastamentos e/ou atestados, por exemplo), mas que era possível realizar uma estimativa. Foi disponibilizada à pesquisadora uma listagem¹² com os registros de contratos de pedagogos efetivos, no entanto, dentre eles havia duplicidade de nomes, por exemplo, de profissionais que possuem dois concursos de 20h, havia profissionais que estavam aposentados,

¹¹ Informações obtidas no site do Dia a Dia Educação e da Secretaria da Educação e do Esporte.

¹² Dados obtidos no Núcleo Regional de Educação, no setor de recursos humanos, no mês de outubro de 2021.

afastados, em outras funções e até mesmo recentes falecimentos. Após análise do documento, identificamos uma média de 202 efetivos e 52 pedagogos PSS.

A Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa é organizada e planejada pela Secretaria Municipal de Educação,

órgão administrativo municipal de natureza substantiva, competindo-lhe organizar, difundir, administrar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar o desempenho da rede educacional municipal, em consonância com os Sistemas Federal e Estadual de Educação (PONTA GROSSA, 2022)

O atendimento refere-se à creche, pré-escola, anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É composta por 63 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), contando com 62 coordenadoras pedagógicas; e 86 Escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 104 coordenadoras pedagógicas¹³.

As coordenadoras pedagógicas são professoras concursadas com 20 ou 40 horas semanais, integrantes do quadro de efetivos da SME. As profissionais são convidadas a desenvolver a função de coordenação pela equipe da secretaria, conforme designado na Lei nº 12.269, do ano de 2015 (PONTA GROSSA, 2015).

A solicitação de autorização da pesquisa foi realizada via protocolo no sistema SEI, com o auxílio de uma profissional da secretaria. Foram protocoladas as documentações referente à pesquisa tais como projeto, termo de consentimento, carta de apresentação. Após aprovação da pesquisa, foi emitido um documento comprobatório. Com os documentos oferecidos pelas redes de ensino, obtivemos a aprovação para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética por meio do parecer 4.958.376 (Anexo A).

A parceria firmada com ambas as redes favorece o desenvolvimento da pesquisa e a busca em contribuir com o repensar das práticas das pedagogas.

1.3 TÉCNICAS QUALITATIVAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA

A coleta de dados na pesquisa também segue a orientação comunicativa, para tanto, as técnicas escolhidas buscam desenvolver o diálogo, a interação e a participação das pessoas desde a sua elaboração até as conclusões.

¹³ Dados informados pela profissional responsável da SME.

Independentemente da escolha das técnicas de coleta, estas precisam seguir os princípios da metodologia comunicativa. Segundo Gómez *et al.* (2006), com as técnicas qualitativas se recolhem as interpretações, os significados, diálogos e relatos, envolvendo os participantes e pesquisadora. O objetivo é que as pessoas possam expressar o que pensam, o que é facilitado quando elas participam do processo de pesquisa e entendem os objetivos.

Ao optarmos pelo uso do questionário e grupo de discussão comunicativo, buscamos desenvolvê-los de forma a incluir a participação das pedagogas nesse processo e priorizar o diálogo e a reflexão.

1.3.1 Questionário

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela realização do questionário, o qual, conforme aponta Severino (2013, p.109), é um “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Nesse sentido, o questionário é elaborado com questões fechadas ou abertas, formuladas de forma clara, pertinentes ao objeto de pesquisa.

Conforme a metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), para a elaboração do questionário da presente pesquisa, as questões foram pensadas e elaboradas para promover a interação dos participantes, levando à reflexão e, assim, para que pudessem expor opiniões e experiências.

Na construção do questionário, elaboramos as questões considerando o referencial teórico da pesquisa e as atribuições das pedagogas. Após a construção, dialogamos com colegas de doutorado, durante o desenvolvimento da disciplina de Seminário de Tese II, os quais emitiram suas opiniões e sugestões sobre as questões. Reformulamos o material, compartilhamos com os colegas do grupo de pesquisa, os quais também auxiliaram até elaborarmos a versão final.

É importante que o questionário seja testado previamente (SEVERINO, 2013), aplicado a um grupo pequeno, por esse motivo, ao produzirmos o material, além de levarmos em conta as considerações de quem faz parte do processo investigativo, fizemos uma aplicação prévia com 5 pessoas, sendo duas do grupo de pesquisa, duas colegas de doutorado e uma pedagoga da rede estadual. Elas

responderam ao questionário de forma avaliativa e apontaram as questões que poderiam ser alteradas ou reformuladas. Fizemos a última revisão a partir desse retorno e finalizamos as modificações no material. As respostas dessas participantes não foram consideradas nas análises.

Neste estudo, optamos pelo uso do questionário, com o intuito de descrever as práticas das pedagogas da educação básica – um dos objetivos da pesquisa – compreendendo suas atribuições, seu trabalho e suas concepções sobre as práticas. Além disso, realizamos um estudo exploratório, a fim de identificar pedagogas que desenvolvam práticas dialógicas a serem convidadas para o grupo de discussão.

Enviamos o material às pedagogas de forma on-line, utilizando a ferramenta do *formulário google* (Apêndice A), via e-mails das escolas, em atuação na Rede Municipal e na Rede Estadual de Ensino da cidade de Ponta Grossa-PR. Contamos com a parceria da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação, os quais ficaram responsáveis por realizar o envio do material, levando em conta a fidedignidade do processo.

A escolha dos participantes considerou o critério da não exclusão prévia, ou seja, justifica-se pela busca de conceber a prática da pedagoga de forma ampla, dando possibilidade a todos os profissionais participarem desse momento.

O propósito foi garimpar as pedagogas e os pedagogos que possuem práticas dialógicas. A palavra *garimpo* tem o sentido de extrair pedras preciosas e valiosas, e é assim que consideramos as pessoas que desenvolvem essas práticas, pois são práticas que podem gerar transformações nos espaços em que acontecem.

A coleta de dados por meio do questionário, se deu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2021, como mencionado anteriormente, primeiramente foi enviado aos e-mails oficiais das escolas pelos profissionais responsáveis tanto da SME como do NRE. No entanto, no início tivemos dificuldade em obter retorno dos pedagogos e pedagogas de ambas as redes. Em seguida, intensificamos a coleta realizando o contato mais individualizado, ligando nas escolas, enviando e-mail nas instituições a partir do contato pessoal da pesquisadora, grupos de whatsapp e o contato particular a partir de colegas que auxiliaram na divulgação.

Houve o retorno de 73 participantes, sendo 71 pedagogas e 2 pedagogos. Sendo 53 pedagogas da rede municipal e 20 da rede estadual de ensino. No entanto, duas participantes não aceitaram o termo de consentimento e, por isso, foram

excluídas da análise dos dados (QP52-67). Assim, o número oficial de participantes é de 71 pedagogas. A identificação das participantes foi realizada a partir do código QP (questionário – pedagoga), seguido do número que corresponde à profissional na ordem das respostas presente em arquivo Excel, exemplo: QP1, QP2, QP3... O perfil das participantes será apresentado posteriormente, no tópico da referida temática.

1.3.2 Grupo de discussão comunicativo

O grupo de discussão comunicativo foi escolhido considerando os princípios já mencionados da metodologia comunicativa assumida na pesquisa, é uma técnica qualitativa própria desta metodologia. Reforçamos a importância do diálogo igualitário, da troca de experiência entre as pessoas, e, conforme afirma Gómez *et al.* (2006), o grupo de discussão possibilita o contato entre diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista, desenvolvendo uma conversa planejada e desenhada para obter informações sobre o tema da pesquisa.

No grupo de discussão comunicativo, participam de 6 a 7 pessoas, que são guiadas por um moderador, criando-se um clima confortável para expor opiniões, sentimentos e considerações sobre o tema em estudo (GÓMEZ *et al.*, 2006). É através do diálogo igualitário desenvolvido nesse momento que há a construção de uma interpretação coletiva do tema em estudo. Na organização do grupo, elabora-se um guia que considera o marco teórico e os objetivos da pesquisa, os temas a serem tratados e interage-se com o grupo para estabelecer as interpretações e conclusões.

O grupo de discussão comunicativo foi realizado com 7 pedagogas convidadas ao total, as quais foram identificadas por desenvolverem práticas dialógicas, a partir da análise do questionário e/ou a partir da amostragem bola de neve¹⁴.

¹⁴ Para a amostragem bola de neve, “lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador” (VINUTO, 2014, p. 203). As indicações foram feitas por profissionais da SME, pedagogas da rede estadual, colegas de doutorado e professoras da UEPG. Essas pessoas foram questionadas pela pesquisadora e indicaram pedagogas que desenvolviam práticas dialógicas.

Optamos pela realização do grupo de discussão comunicativo pelo desejo de ouvir as pedagogas, dialogar com elas e estar em contato com a realidade. É no coletivo que realizamos a sistematização do conhecimento, e, ao reuni-las, a fim de discutir sobre as suas práticas, sobre o contexto de atuação, podemos desvelar como é constituída a prática dialógica e construir coletivamente os seus princípios organizadores.

Tivemos também como objetivo realizar a descrição e caracterização das práticas das pedagógicas e, nesse sentido, o diálogo no grupo fortaleceu as discussões, a retomada histórica da trajetória das profissionais. Nas trocas de informações, elas conversavam, lembravam de informações, compartilhavam com as colegas sobre as igualdades e diferenças em suas histórias.

Foram realizados dois encontros presenciais, os quais ocorreram na própria UEPG, em duas quartas-feiras, uma no mês de agosto e outro no mês de setembro, com início às 18h30min. Os encontros foram gravados e depois transcritos para a análise. A condução do grupo foi feita pela pesquisadora, mas contou com o auxílio de uma colega da pós-graduação e uma acadêmica da graduação, as quais ficaram responsáveis em atender a gravação e realizar anotações sobre a ordem das falas das pedagogas, expressões e elementos que consideraram relevantes. As anotações nos auxiliaram no processo de transcrição e análise dos dados.

Os grupos foram organizados a partir de roteiros previamente elaborados, com base nos objetivos da pesquisa. As questões do roteiro foram discutidas com os pares e apresentadas inicialmente às pedagogas, as quais conduziram as discussões, mas não as limitaram. De acordo com os elementos abordados nas falas, a pesquisadora aprofundava determinadas questões, ampliava as discussões, enfatizando a liberdade para que as pedagogas apontassem aquilo que consideravam necessário.

O primeiro grupo de discussão foi realizado no dia 31 de agosto de 2022 e teve a duração de 1h54min. Contou com a participação de seis¹⁵ pedagogas. O segundo encontro do grupo de discussão aconteceu no dia 28 de setembro de 2022 e teve a duração de 2h3min, com a participação de seis¹⁶ pedagogas.

¹⁵ A pedagoga Safira não participou do primeiro grupo de discussão.

¹⁶ A pedagoga Ágata não participou do segundo grupo de discussão.

No primeiro encontro, as discussões tinham como enfoque os apontamentos das pedagogas sobre o que caracteriza a prática dialógica; o estudo teórico sobre diálogo e diálogo igualitário; análise e discussão a partir da compreensão das participantes sobre o referencial; evidenciar como acontece o diálogo na escola; e os elementos que dificultam o desenvolvimento de práticas dialógicas.

Para o segundo encontro, a pesquisadora realizou uma pré-análise das falas das participantes e levou em papel impresso os recortes sobre elementos limitadores e transformadores da prática dialógica das pedagogas. Com isso, foi solicitado que as participantes organizassem os trechos de acordo com as dimensões que foram apresentadas. Além disso, as pedagogas relataram suas trajetórias e o processo de constituição das suas práticas dialógicas. As análises realizadas encontram-se nos capítulos 3 e 4 da tese.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a aplicação do questionário, tivemos a participação de 71 pedagogas, das quais 69 são do gênero feminino e 2 do gênero masculino, por esse motivo, ao nos referirmos aos dados de pesquisa, optamos por utilizar o termo “pedagogas”.

Com relação ao vínculo de trabalho, 51 pedagogas são da Rede Municipal, apenas uma mencionou ser oriunda de teste seletivo e as demais possuem concurso público; 20 são da Rede Estadual, sendo 13 com concurso público e 7 de PSS. Os turnos de atuação com maior participação foram o matutino e vespertino, totalizando 66 e 62¹⁷ pedagogas, respectivamente, e 7 no noturno.

A idade das pedagogas participantes refere-se a: 9 pedagogas de 20 a 30 anos; 24 pedagogas de 31 a 40 anos; 24 pedagogas de 41 a 50 anos; 14 pedagogas de 51 a 60 anos.

Todas possuem curso de Licenciatura em Pedagogia. Quanto à pós-graduação, 58 indicaram possuir especialização, 4 mestrado, 3 especialização e mestrado e 1 especialização e doutorado. Ainda, 5 pedagogas não possuem pós-graduação em nenhum nível.

Quanto ao tempo de atuação na função, 32 pedagogas indicaram ter de 1 a 4 anos na função. Com base em Huberman (2013), podemos considerá-las como

¹⁷ A opção permitia assinalar mais de um período, de acordo com a carga horária semanal de trabalho.

pedagogas iniciantes, dado que evidencia a expansão da profissão e que versa sobre as discussões da importância da formação contínua às pedagogas. Tivemos a indicação de 20 pedagogas que atuam entre 5 e 10 anos na coordenação, um período mais de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, segundo apontado pelo mesmo autor.

Os demais tempos de atuação estão representadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Tempo de atuação na função de pedagoga

Tempo de atuação	Número de pedagogas
1 a 4 anos	32
5 a 10 anos	20
11 a 14 anos	6
15 a 20 anos	3
21 a 24 anos	2
25 a 30 anos	7
Mais de 30 anos	1

Fonte: A autora (2023)

Por fim, na etapa de caracterização, as pedagogas mencionaram a experiência em sala de aula como docente, sendo que 69 pedagogas mencionaram possuir essa vivência. Com relação ao tempo de experiência, sintetizamos:

- 1 a 4 anos: 10 pedagogas
- 5 a 10 anos: 27 pedagogas
- 11 a 15 anos: 16 pedagogas
- 16 a 20 anos: 6 pedagogas
- 20 ou mais: 12 pedagogas

Vemos que as pedagogas, por mais que sejam iniciantes na função, têm experiência como docentes em sala de aula, são profissionais com experiência e conhecimento da realidade escolar.

O grupo de discussão contou com a participação de sete pedagogas, as quais foram selecionadas a partir de indicações de professores, pedagogas e profissionais das secretarias de educação. Foram convidadas 5 pedagogas da rede estadual e 5

pedagogas da rede municipal, no entanto, três pedagogas da rede estadual não participaram dos encontros.

Mencionamos que a realização do garimpo foi realizada para selecionar as pedras preciosas, ou seja, as pedagogas que desenvolvem práticas dialógicas. Por esse motivo, a pesquisadora sugeriu que as participantes escolhessem nomes de pedras preciosas para serem identificadas durante a pesquisa. Apresentamos o Quadro 2, com a caracterização das pedagogas.

Quadro 2 – Caracterização das participantes do grupo de discussão comunicativo

Pedagoga	Ano que iniciou na função	Área de atuação
Pérola	2012	Educação Infantil
Safira	2014	Educação Infantil
Esmeralda	2021	Educação Infantil
Topázio	2012	Anos Iniciais
Diamante	2009	Anos Iniciais
Ágata	2007	Anos Finais
Cristal	2015	Ensino Médio

Fonte: A autora (2023)

Todas as pedagogas participantes possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, são concursadas nas correspondentes redes de ensino e tiveram experiência anterior como docente. Optamos por não fazer uma descrição histórica e pessoal de cada participante para manter o sigilo conforme acordado com as participantes, pois mais detalhes poderiam revelar a identidade delas.

1.5 ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA METODOLOGIA COMUNICATIVA

Após realizar a coleta de dados, a próxima etapa do processo investigativo é a análise dos dados coletados. Esse processo de análise é apontado por Gómez *et al.* (2006) como a análise da informação, considerando que:

El análisis de la información es una fase clave del proceso de la investigación. Lo constituye un conjunto de procedimientos de análisis, cuantitativos y/o cualitativos, mediante los cuales se trata de responder a los objetivos y/o hipótesis planteadas. La finalidad del análisis se vincula al

propósito de la investigación: describir, explicar, comprender, interpretar y/o transformar la realidad social. (GÓMEZ *et al.*, 2006, p.93)¹⁸

Para a análise a partir da metodologia comunicativa, consideram-se as dimensões exclusoras ou limitadoras e transformadoras, e os tipos de manifestação do discurso, além de elementos como a transcrição da informação, codificação, descrição e interpretação, resultados e conclusões (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Outro elemento que merece destaque nesse processo é que os participantes da pesquisa também participam da interpretação dos resultados e das conclusões das análises, por esse motivo, o grupo de discussão comunicativo torna-se pertinente à investigação.

Sobre os componentes da análise na metodologia comunicativa, as dimensões exclusoras/limitadoras e transformadoras, conforme apresenta Gómez *et al.* (2006), abordam as barreiras que impedem a transformação e evidenciam as formas de superar tais barreiras. Essas dimensões estão presentes em pesquisas que buscam superar as desigualdades sociais e, por isso, apontam elementos que contribuam para esse processo, concretizando ações superadoras desta situação. Originalmente, a metodologia comunicativa utiliza dimensões exclusoras, pois considera os grupos excluídos, as situações que geram tal exclusão. No entanto, baseado em pesquisas já realizadas com a MC, como Paula (2011), justificamos o termo limitadoras por não estarmos trabalhando com um grupo excluído socialmente, mas um grupo de profissionais pedagogos e pedagogas que encontram limitadores no seu trabalho.

Com relação às manifestações do discurso, estas englobam as interpretações espontâneas e reflexivas das pessoas, sendo a primeira uma descrição imediata da realidade, manifestação sobre um tema, ao passo que a segunda se refere a uma descrição da realidade argumentada e crítica. As interações pautam-se nas relações interpessoais estabelecidas, que refletem em seus comportamentos, significados ou afirmações geradas nessas interações. Ou seja, nessa manifestação, consideram-se os conhecimentos prévios, as expectativas, a troca entre os participantes e as possíveis novas formulações, sendo esse um saber compartilhado e construído coletivamente.

¹⁸ A análise da informação é uma fase chave do processo de pesquisa. É constituído por um conjunto de procedimentos de análise, quantitativos e/ou qualitativos, por meio dos quais tenta responder aos objetivos e/ou hipóteses levantadas. O objetivo da análise está ligado ao objetivo da pesquisa: descrever, explicar, compreender, interpretar e/ou transformar a realidade social.

Por fim, explicitamos os componentes da análise qualitativa dos dados, organizados segundo as informações apresentadas por Gómez *et al.* (2006), a serem serão desenvolvidas na presente pesquisa:

- a) Transcrição da informação: consiste no primeiro momento de transcrição das gravações obtidas por meio de diferentes técnica de coleta.
- b) Codificação da informação: análise da transcrição é realizada por uma ou mais pessoas que realizam uma leitura anterior do conteúdo obtido, examinam as unidades de análise realizando um primeira codificação e indicação daquelas contribuições que merecem destaque.
- c) Agrupamento das unidades de análise codificadas: As unidades codificadas de análise são agrupadas, pertencendo a categorias, subcategorias, dimensão e tipo de manifestação do diálogo.
- d) Descrição e interpretação da informação: São escritas as interpretações feitas sobre as informações selecionadas, sua relação com as teorias sociais e educacionais, sua correspondência com os objetivos e/ou hipóteses. É um primeiro relato, feito na forma de comentários gerais, que é apresentado aos participantes da pesquisa, a fim de contrastar as interpretações com a pessoa ou pessoas participantes da pesquisa, esclarecer dúvidas ou aprofundar aspectos que foram explicados superficialmente ou que não foram suficientemente analisados.
- e) Resultados e conclusões: É o momento da elaboração do relatório final, quando os resultados obtidos através das diferentes técnicas de coleta de informações são integrados (triangulação de técnicas) e um relatório final é elaborado com os resultados e conclusões do estudo, o qual precisa conter os objetivos (gerais e específicos) e/ou as hipóteses iniciais; a fundamentação teórica e a metodologia utilizada, incluindo o desenho da pesquisa e os resultados e conclusões.

Seguindo os postulados da metodologia comunicativa, as análises dos dados do questionário e do grupo de discussão seguiram os princípios da categorização e na identificação das dimensões limitadoras e das dimensões transformadoras. Por fim, buscamos elencar os princípios organizadores contando

com a construção entre as pedagogas e a pesquisadora, valorizando as práticas desenvolvidas.

Após o processo de análise dos dados obtidos e a elaboração dos resultados e conclusões da pesquisa, destacamos que um elemento final primordial é a difusão dos resultados. Gómez *et al.* (2006) aponta que a divulgação vai além do âmbito da comunidade científica, mas considerando o seu caráter social, necessita de divulgação ampla, tanto em eventos científicos, publicações, apresentações, de maneira útil, que considere o retorno à comunidade.

Na presente tese, temos como ênfase contribuir para o trabalho das pedagogas, e assim poder, de fato, garantir a difusão deste conhecimento produzido coletivamente.

1.6 QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

Conforme foi abordado por Gómez *et al.* (2006) e também concordando com os apontamentos de Severino (2013), entendemos que a pesquisa necessita de rigor científico e metodológico para o seu desenvolvimento, negando o espontaneísmo. Para tanto, a elaboração da pesquisa exige uma coerência interna.

A coerência interna do texto é imprescindível e ela se impõe em dois níveis: primeiro, a coerência lógico-estrutural da articulação do raciocínio, as etapas do processo demonstrativo se sucedendo dentro de uma sequência da articulação lógica; segundo, a coerência com as premissas metodológicas adotadas. Este aspecto da opção metodológica reencontra a questão do referencial teórico do trabalho, pois este implica igualmente uma opção epistemológica básica. Adotada esta, é preciso que as várias etapas do raciocínio sejam coerentes com estas estruturas epistemológicas do método: por exemplo, se o método adotado é estruturalista, não se pode argumentar diretamente de forma fenomenológica (SEVERINO, 2013, p.196).

A busca pela coerência interna da pesquisa é constante no nosso processo de construção e elaboração da tese. Com o propósito de sistematizar e priorizar essa organização, optamos por realizar um quadro de coerência da pesquisa (Quadro 3), no qual apresentamos a temática de estudo, as questões norteadoras, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico.

Analisando-o, identificamos o caminho a ser percorrido pela investigação e refletimos sobre a sua coerência, visto que as opções feitas para o referencial teórico

precisam estar em acordo com a metodologia e o eixo epistemológico, além das análises e reflexões.

Ressaltamos que o quadro de coerência foi também um produto da construção coletiva desenvolvida no GEPEDIDO, com a participação dos colegas membros do grupo pudemos dialogar e refletir sobre os aspectos mencionados. Nas disciplinas do doutorado, ele também foi apresentado e modificado a partir das propostas e reflexões realizadas.

Quadro 3 - Quadro de coerência da pesquisa

QUADRO DE COERÊNCIA		
<p>OBJETO DE ESTUDO: A prática dialógica das pedagogas da educação básica</p> <p>TÍTULO: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES</p>		
TESE		FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<p>Defendemos a tese de que – embora exista o contexto contraditório que exige práticas imediatistas, burocráticas, pautadas na racionalidade técnica – as pedagogas criam estratégias de trabalho fundamentadas na dialogicidade e, com isso, realizam movimentos de transformações na realidade e produzem práticas dialógicas.</p>		<ul style="list-style-type: none"> – Dialogicidade (FREIRE, 1996, 2000) – Aprendizagem dialógica (AUBERT <i>et al.</i>, 2018). – Metodologia comunicativa (GÓMEZ <i>et al.</i>, 2006). – Pedagogo (PLACCO, 2012; PINTO, 2011; FRANCO, 2016).
QUESTÃO FUNDANTE	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
<p>Como a prática dialógica das pedagogas é constituída e quais seus princípios organizadores?</p>	<p>Desvelar, a partir da prática dialógica das pedagogas da educação básica, como é constituída e os seus princípios organizadores a fim de compreendê-la como possibilidade de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica;</p>	<p>Metodologia comunicativa.</p> <p>Participantes: Pedagogas da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Ponta Grossa.</p> <p>Questionário: descrever as práticas das pedagogas; identificar pedagogas que desenvolvam práticas dialógicas.</p> <p>Seleção dos participantes: a partir da metodologia bola de neve e das respostas dos questionários.</p> <p>Grupo de discussão comunicativo para a sistematização coletiva dos princípios organizadores de práticas dialógicas.</p>
QUESTÕES DECORRENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
<p>Como se caracteriza a prática das pedagogas?</p> <p>Quais os elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica?</p>	<p>Descrever a prática das pedagogas da educação básica a fim de situá-la no atual contexto e caracterizá-la em suas dimensões limitadoras e transformadoras.</p> <p>Sistematizar, a partir da descrição e caracterização da prática, elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica.</p> <p>Evidenciar possibilidades de prática dialógica das pedagogas da educação básica.</p>	
Constituição das práticas dialógicas:	Princípios organizadores:	Elementos que orientam a prática dialógica:
<p>Formação inicial e continuada</p> <p>Experiência profissional vividas</p> <p>Experiência profissional observadas</p>	<p>Conhecimento</p> <p>Qualidades e virtudes</p> <p>Diálogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> – A compreensão do papel da pedagoga na escola – A compreensão da organização e planejamento do trabalho pedagógico – A compreensão da realidade – A compreensão das estratégias diante das exigências externas – A compreensão do diálogo e da prática dialógica

Fonte: A autora (2023)

CAPÍTULO 2 DIALOGICIDADE E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA

*Relato da prática dialógica de uma pedagoga da educação básica*¹⁹

Eu gostaria de fazer um relato sobre uma das experiências como pedagoga na escola. Desde que iniciei como pedagoga na escola, sempre trabalhei com professores e alunos. Sempre tive como objetivo realizar um trabalho coletivo, buscando fazer a escuta de todas as pessoas envolvidas no processo: pais, professores, alunos, colegas de trabalho de forma geral. E uma das experiências com os alunos, eu gostaria de destacar. É comum nas escolas os professores trazerem os alunos em casos de indisciplina para que a pedagoga da escola tome alguma providência. Eu aprendi que, nesta relação, é importante que o professor não fale na frente da criança: “trago aqui um aluno porque ele está indisciplinado”. Eu sempre orientei os professores para que eles conversassem com a pedagoga antes, para que a gente buscasse alguma solução. E... e delegar ao aluno também a responsabilidade, para que ele também fosse incluído nesse processo [...].

(Pedagoga Sodalita)

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os fundamentos para a prática dialógica, os quais baseiam-se na dialogicidade e na aprendizagem dialógica. Discutimos os conceitos apresentados por Paulo Freire sobre o ser histórico, a educação bancária, a educação problematizadora e a teoria da ação dialógica. Apresentamos a aprendizagem dialógica, a fim de identificá-la como resposta ao giro dialógico na sociedade, buscando contribuir para a melhora do processo de ensino e aprendizagem e das relações entre as pessoas. Abordamos os sete princípios da aprendizagem dialógica, de modo a destacar a necessidade deles para o desenvolvimento de práticas dialógicas.

2.1 COMPREENSÕES SOBRE O SER HISTÓRICO, A EDUCAÇÃO, E A PRÁTICA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Apoiamo-nos nas discussões de Paulo Freire por concordar com seus princípios filosóficos e pedagógicos, pela ênfase na defesa de uma educação igualitária, progressista, que olha para o aluno e para o professor, ambos com saberes e conhecimentos que contribuem para a formação do ser humano. Diante dessa

¹⁹ A pedagoga não participou da pesquisa por ter se aposentado do trabalho na escola. No entanto, por ser conhecida por desenvolver práticas dialógicas, sendo considerada uma pedra preciosa, realizou o relato de uma prática inspiradora. Este relato tem continuidade no início de cada capítulo.

concepção, destaca-se o desenvolvimento de práticas que envolvam as relações horizontalizadas entre as pessoas, o diálogo, o respeito e a amorosidade.

Para a apreensão desses conceitos, situamos o ser humano na sua totalidade, a partir do que Freire (2000) afirma: o homem é sujeito histórico, capaz de intervir no mundo e construir conhecimentos. A intervenção no mundo é possível porque a história é vista enquanto possibilidade, podendo o sujeito construí-la, mudá-la e transformá-la, reconhecendo que, ao estar no mundo, com o mundo e com o outro, não é um ser neutro.

Conhecendo a possibilidade de intervenção e negando a adaptação do ser, o homem se reconhece enquanto ser inacabado que, consciente do seu inacabamento, se torna capaz de ir além da determinação histórica e social. Freire (2000) declara que:

A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000, p.119-120).

Há outros conceitos importantes abordados por Freire (2000, p. 56) que intervêm nesse entendimento, como o ser condicionado e o ser determinado: “Saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo”. Assim sendo, o homem, enquanto ser condicionado que reconhece a possibilidade de intervir no mundo para transformá-lo, recusa o fator determinante na história do qual nada é possível fazer e a sua passividade. Se entendermos a história como determinação, apenas constatamos o que acontece e precisamos nos adaptar aos acontecimentos, sendo apenas um objeto.

Como ser inacabado e reconhecendo o fator condicionante, afirma-se a possibilidade de mudança no mundo e na vida, construindo a história e modificando as situações vigentes. Freire (2013) recusa que o fator condicionante tem poder determinante, e a mudança então é possibilitada; segundo o autor, mudar é difícil, mas é possível.

Esse constante movimento de busca realizado pelo ser inacabado, que se reconhece como tal, é a busca do Ser mais, como aponta Freire (2011a). Ser mais é abordado pelo autor como a vocação para a humanização, é a permanente busca, procura, a curiosidade, a luta. Estamos em permanente construção e reconstrução de novos conhecimentos. Porém, o ser não pode ser mais no individualismo, é necessário a relação com o outro, a comunhão, a solidariedade, o diálogo. Sendo assim, o processo de luta pela humanização e a busca em ser mais traz consigo a esperança e o sonho, e principalmente a curiosidade que possibilita estar em permanente indagação e assim conhecer novas possibilidades de história.

Diante do reconhecimento do ser no mundo, com o mundo e com os outros, o diálogo faz parte da natureza do ser, considerando que “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital.” (FREIRE, 2013, p.130).

O ser que busca essa transformação está em constante comunicação com o outro; o processo de luta, de movimentos e de construção histórica não acontece na individualidade, mas, sim, entre os sujeitos históricos, pertencentes à realidade, que interagem entre si, a fim de transformar a situação vigente.

É a consciência do inacabamento que torna o ser educável (FREIRE, 2013), sendo assim, destaca-se a importância da educação, a qual pode estar a serviço da transformação do mundo ou da permanência das estruturas injustas. A prática da educação está estritamente ligada aos seus objetivos, e se acreditamos na transformação, temos o dever de recusar posturas fatalistas, as quais não veem possibilidades de mudança, defendendo a capacidade do ser humano em questionar, avaliar, decidir e intervir no mundo.

A educação é um ato político, de modo que exige que o educador e a educadora assumam sua “opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou se, espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária.” (FREIRE, 2021, p. 83). Logo, ao assumir sua posição, é necessário buscar atuar em coerência com a sua defesa. No entanto, defendemos a opção democrática, progressista, aquela em que o docente fala aos e com os educandos, que visa o diálogo, a formação do sujeito e a transformação.

Freire (2011a, p.151) denomina de prática educativa²⁰ aquela desenvolvida pelos educadores. Prática esta, que segundo o autor,

implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objetivo a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo final.

Desta forma, podemos afirmar que o educador, em sua prática, aprende e ensina os conteúdos, porém, não como uma mera transmissão, mas no sentido de troca e construção de conhecimentos, porque só é possível aprender algo se o sujeito apreender o conteúdo abordado.

Além disso, “não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno” (FREIRE, 2011a, p.151). Por isso, não há prática educativa sem conteúdo. O professor precisa entender o conteúdo e o porquê da escolha de determinados assuntos, para quem está sendo trabalhado na escola, o papel destes na formação dos alunos. Envolve escolhas, opções políticas, objetivos formativos.

A prática educativa envolve também método, conteúdo, técnicas, fins, expectativas, teoria e prática e as compreensões de quem a realiza. Isso deve ocorrer em sua totalidade para reconhecer as relações entre os elementos que dela fazem parte, ou seja, o educador precisa ter o conhecimento de todos esses elementos para que possa desenvolver uma prática educativa crítica, coerente, fazendo escolhas congruentes com o que almeja.

Freire (1996) destaca que há saberes essenciais para a prática educativa, para tanto, discute a questão da formação deste educador, a qual precisa estar pautada na reflexão crítica sobre a prática, na relação entre teoria e prática e trabalhar esses saberes. Na formação, o professor precisa assimilar que ele é sujeito da produção de saber, pois está em formação, mas será o formador, o que impactará no processo educativo. Além disso, a formação é permanente, pois o ser inacabado está em constante formação, e o docente também necessita desse processo, realizando a reflexão da prática.

²⁰ Na presente tese, não fazemos distinção entre os conceitos de prática pedagógica e prática educativa (FREIRE, 2011). Ambas embasam a definição de prática dialógica.

Com relação aos saberes (FREIRE, 1996), são abordados a partir de três categorias: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. “Quem forma se forma e re-reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p. 25). A referida frase evidencia duas importantes compreensões. Primeiro, que o professor, ao formar os seus alunos, também se forma, aprende, é ativo nesse processo. E o aluno, ao ser formado por esse docente, passa também a formá-lo, ensina-lhe novos conhecimentos e os aprende. É um processo de troca de conhecimentos, reconhecimento que as pessoas não são objetos em formação, mas sujeitos.

Por isso, afirma-se que não há docência sem discência. E, nesse contexto, o ato de ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Freire (1996, p. 52) aborda a exigência da relação teoria e prática, de uma reflexão crítica, sem a qual a teoria fica apenas no discurso, e a prática como um ativismo. Portanto, é um saber fundamental e “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. E, assim, ter o professor como aquele que precisa estar aberto aos questionamentos, à curiosidade dos alunos e que aprende novos conhecimentos junto com eles.

Para isso, são necessários o reconhecimento e a consciência do ser inacabado e condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; curiosidade; e a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996).

Ao reconhecer que ensinar é uma especificidade humana, evidencia-se que a autoridade do educador democrático se demonstra na sua segurança, na competência profissional e na generosidade. Porque demonstra a sua sabedoria e não porque exerce poder sobre os outros. Assim, o respeito, as relações justas, a liberdade e, principalmente, o diálogo, fazem parte da educação. Envolve também interpretar que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que necessita de uma tomada consciente de decisões; saber escutar; saber que a educação é ideológica; e a disponibilidade para o diálogo.

O professor, ao desenvolver a sua prática educativa no sentido de sua totalidade acaba por vivenciar situações de injustiça, poder, hierarquia, e, ao acreditar na possibilidade de mudança, não pode aceitar essas situações. Nesse sentido, Freire (2000) destaca a rebeldia do ser.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2000, p.81).

A rebeldia apontada por Freire (2000) é assimilada como uma tentativa constante de mudança, envolvendo a transformação. Para isso, é preciso identificar os elementos a serem transformados, realizar a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver, ou seja, é a denúncia de uma situação desumanizante e do anúncio de sua superação. Essa atitude envolve um pensamento profético e esperançoso, que vê o homem como sujeito capaz de intervir no mundo.

Apontamos que a pedagoga, enquanto ser histórico, inacabado e consciente do seu inacabamento, é sujeito de transformação, e ao reconhecer o fator condicionado e não determinado, reconhece as influências externas em seu trabalho, as visões tecnicistas, mas pode atuar sobre elas na busca da mudança e transformação, além de usar da rebeldia para buscar essa transformação. Por esse motivo, defendemos a prática dialógica como possibilidade de superação de práticas tecnicistas e burocráticas.

A partir do reconhecimento do ser e do papel da educação na formação do homem com o propósito de transformar ou reproduzir as estruturas, tendo como foco a prática dialógica da pedagoga, discorreremos sobre a educação bancária e a educação transformadora e seus impactos na formação dos alunos e dos profissionais da educação.

2.1.1 Educação bancária versus educação problematizadora: buscando caminhos para o diálogo e a transformação

A defesa que fazemos por uma prática dialógica, parte dos conceitos e princípios do diálogo, das relações horizontais e igualitárias, da troca de conhecimento entre as pessoas, os quais só se efetivam se a prática que desenvolvemos está

vinculada a uma educação problematizadora, libertadora, com vistas à transformação social, educação percebida a partir dos escritos de Freire (2011b).

Sendo assim, corroboramos que a prática realizada está estritamente vinculada com a concepção de educação, de homem, de mundo e do conhecimento, pontos que se evidenciam diante das situações vivenciadas nas escolas, no desenvolvimento das práticas dos educadores e dos pedagogos.

Freire (2011b) nos apresenta os embasamentos e concepções que distanciam a educação bancária de uma educação problematizadora, para tanto, as diferenciamos e esclarecemos no sentido de dialogar, construindo o conhecimento na defesa de uma prática libertadora almejada.

Ao tratarmos da educação bancária, temos como principal fundamento o ato de depositar, ou seja, a transmissão do saber, considerando a hierarquia entre educador – o qual detém o conhecimento – e os educandos –, considerados como depósitos desses saberes. A concepção de homem baseia-se na defesa de seres passivos e adaptativos, expectadores, desenvolvendo uma consciência passiva. Por esse motivo, a educação é vista como prática de dominação; quanto mais adaptado ao mundo, mais educado está o homem, assim, acomodado ao mundo da opressão. A relação entre homem e mundo é dicotomizada e, desta forma, considera o homem no mundo, e não com o mundo e com outros, relacionando-se com a passividade e a adaptação do ser (FREIRE, 2011b).

O interesse dos opressores em manter a educação bancária evidencia-se na defesa de manter o sistema de opressão; por esse motivo, os oprimidos não podem pensar criticamente, tampouco serem conscientes sobre as situações vivenciadas. Sendo assim, mantém-se a reprodução da sociedade opressora, perpetuando a educação enquanto mera transmissão e adaptação. Nesse sentido, para que haja a mudança desse sistema, é vital o reconhecimento dos oprimidos enquanto sujeitos de luta e revolução, caso contrário, os próprios oprimidos permanecem reproduzindo, assumindo o papel de opressores da própria classe.

Freire (2013, p. 138) problematiza a visão tecnicista da educação também na formação dos próprios professores, em que se realiza um “treinamento dos educadores no uso de técnicas e de materiais de ensino com que transmitam os conteúdos que uma equipe de iluminados escolheu como indispensáveis as novas gerações”. Ou seja, o conhecimento é elaborado por alguns, pelos poderosos, e será

apenas transmitido aos demais, desvalorizando a bagagem cultural, os saberes prévios, pois há a valorização apenas de um saber específico, o da elite dominante.

Essa problematização nos chama a atenção também para a formação da pedagoga e a concepção que esta possui da formação dos docentes na escola. Se pensarmos em uma profissional que reproduz essa formação, os resultados estarão voltamos à reprodução do ensino. Dessa forma, destacamos a necessidade de pensar a formação que envolve o profissional, que parte da sua realidade e da sua prática, e dialogamos com Freire (2011b) diante de uma educação problematizadora e transformadora.

Agora, quando reconhecemos e consideramos a educação como libertadora, uma educação problematizadora, diferenciamos as concepções que foram apresentadas anteriormente. Não podemos pensar que uma educação libertadora se propague conforme é realizada com a educação bancária, a partir da dominação, dos depósitos e da hierarquia.

Entende-se agora o homem não mais como vazio que o mundo enche de conteúdo, o homem é um corpo consciente, com consciência intencionada ao mundo, assim a relação entre educador e educando se efetiva considerando ambos como sujeitos, os quais crescem juntos, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, sendo investigadores críticos em constante diálogo. A superação da contradição educador-educando só é possível a partir da relação dialógica, por isso, Freire (2011b) esclarece que a educação libertadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Freire (2011b) aponta que a educação problematizadora reconhece o homem como ser histórico, inacabado, inconcluso, consciente de sua inconclusão, capaz de mudanças e movimentos permanentes, porque a realidade e a história também são inacabadas, possibilitando a sua construção a partir do próprio homem. Para isso, evidencia-se que as mudanças na sociedade opressora são possíveis, o homem em constante busca do Ser mais possibilita, no coletivo de sua classe, buscar a transformação e a libertação dos homens.

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011b, p. 93).

A transformação só é possível quando os homens, no caso os oprimidos, se reconhecem enquanto tal, a partir de sua consciência, e buscam juntos essa mudança. Reconhecendo que é a quebra desse ciclo, e não a inversão dos papéis - os oprimidos visando serem os opressores. A busca é pela superação da contradição opressores-oprimidos, nesse caso, sendo restauradores da humanidade de ambos, libertando-se a si a aos opressores.

Vejamos os principais antagonismos entre as duas concepções: a educação bancária serve à dominação, mantém a contradição entre educador e educando, nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; a educação problematizadora serve à libertação, realiza a superação da contradição entre educador e educando, afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2011b).

Freire (2011b), ao tratar sobre a pedagogia do oprimido, mostra-nos a defesa de uma pedagogia que seja, de fato, dos oprimidos, a qual precisa ser feita com eles e não para eles. Pedagogia essa construída a partir de suas vivências, de sua prática e de seus conhecimentos. O caminho é a pedagogia humanizadora, uma relação dialógica permanente, o engajamento dos homens, a conscientização por meio do diálogo e a práxis, sendo essa a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2011b, p.52).

Nesse sentido, o professor que busca desenvolver uma pedagogia problematizadora, transformadora, é denominado por Freire (2021) de professor progressista. O professor progressista assume uma opção política de educação, e para tanto, é necessário que a prática esteja em coerência com o discurso e com a defesa apresentada. Para tanto, há algumas qualidades e virtudes essenciais ao professor progressista que são abordadas pelo autor, sendo elas: humildade; amorosidade; coragem; tolerância; decisão; segurança; disciplina intelectual; eticidade; justiça; tensão entre paciência e impaciência; parcimônia verbal e alegria de viver.

A *humildade* é uma qualidade que exige coragem, exige confiança em nós mesmos, ou seja, é reconhecer que ninguém sabe tudo, mas que também sabemos algo. Sem humildade, dificilmente ouviremos o outro com respeito, por isso, se a temos, iremos “ouvir com atenção quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (FREIRE, 2021, p.122). O professor progressista com humildade respeita o outro e a si mesmo, está sempre

aberto a aprender e ensinar, diverge da postura autoritária e arrogante, a qual irá impor seu saber, seu conhecimento.

Desta forma, a humildade anda junto com a amorosidade, a amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar, para que assim esteja aberto a ouvir e envolver os educandos. No entanto, o amor que Freire (2021) aponta é entendido como “amor armado”, “amor brigão”, ou seja, é o amor ao que se faz, mas que luta pelos direitos, pela denúncia e anúncio das situações, da não aceitação das injustiças, da luta pela educação dos alunos.

Neste sentido, outra qualidade do professor progressista é a *coragem*, tanto de lutar como de amar. O medo faz parte do ser, mas ele não pode imobilizá-lo, o que requer a coragem para superar e continuar lutando. Por vezes, os professores sentem medo de represálias do sistema, de julgamentos, no entanto, se pensarmos no movimento coletivo dos docentes, juntos na luta e com coragem, a transformação é possível.

Outra qualidade é a *tolerância*, e “sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz.” (FREIRE, 2021, p.126). Ou seja, o professor que desenvolve a tolerância aprende a conviver com o diferente, a aprender com ele e a respeitá-lo. Ser tolerante não é aceitar qualquer situação, não é ser conivente com preconceito, com desrespeito, não é se omitir, mas posicionar-se e ter respeito. Já o intolerante é preconceituoso, arrogante, autoritário, e não há como ser progressista e democrático dessa forma; por isso, a tolerância envolve o respeito, a disciplina e a ética.

Freire (2021) também menciona a *decisão*, a *segurança* e a *disciplina intelectual* como virtudes a serem desenvolvidas. A tomada de decisão faz parte do processo democrático, a educadora não pode se omitir ou ficar na indecisão. No entanto, não são decisões no sentido autoritário, são decisões que envolve a todos, mas que se for de responsabilidade da professora, ela precisa posicionar-se. A decisão mostra a segurança naquilo que se faz e que se pensa, a qual envolve também a competência científica, clareza política e integridade ética.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente, a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. De se pouco ou nada sei sobre a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me movo em nada, se o que faço fere a

dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contraindicam a encarnar a tarefa do educador. Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplina que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes, de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada (FREIRE, 2021, p. 129).

Logo, a competência científica ou disciplina intelectual merece destaque, visto que o educador não pode desenvolver a prática pela prática, é necessário ter conhecimento sobre a educação, dos objetivos a serem atingidos, dos conteúdos a serem trabalhados. Freire enfatiza que não é também assumir apenas a ciência como verdade absoluta, pois também é uma ação intolerante. Considerar os diferentes saberes, ter segurança do conhecimento, é ter claro a concepção de educação, quando o autor menciona sobre ter claro a favor de que e de quem se trabalha.

Dessa forma, o professor tem a clareza política do que segue e arrume, havendo então segurança no que faz. A integridade ética apontada pelo autor envolve todas as qualidades e virtudes, visto que a ética com o outro, com as decisões, com o diferente, ética na educação, no trabalho, envolvem a prática do professor progressista, ética na permanente busca da justiça.

Outra qualidade citada por Freire (2021) é a sabedoria em viver a *tensão entre paciência e impaciência*. Nesse sentido, a paciência sozinha pode gerar acomodação, imobilismo; a impaciência sozinha pode levar ao ativismo cego, a arrogância. A tensão entre elas leva o educador a atuar “impacientemente paciente”, para que seja possível atuar de forma equilibrada, harmoniosa, ou seja, posicionar-se, tomar decisões, mas sempre com clareza, com ética, com conhecimento.

E nessa tensão, a parcimônia verbal, outra virtude importante está presente no discurso desse educador, sendo essa a qualidade em não perder o controle sobre a fala, sem extrapolar os “limites do discurso ponderado, mas enérgico” (FREIRE, 2021, p.130). Ou seja, o educador paciente apresenta um discurso acomodado, bem-comportado; o impaciente, possuirá o discurso nervoso, arrogante, sem limite e irresponsável; já o educador que vive a tensão entre paciência e impaciência apresentará um discurso seguro, posicionado.

Por fim, Freire (2021) destaca a *alegria de viver* como virtude fundamental da prática educativa democrática, e é com ela que haverá a entrega, o estímulo e a luta pela alegria na escola; é com ela que o educador viverá suas virtudes em prol de uma

escola democrática, alegre. Com a alegria de viver, não visamos a acomodação, mas, sim, a luta, a briga e o conflito contra a aceitação de condições precárias à educação, a luta pelos direitos dos professores.

O direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, correntes, de não mentir para sobreviver (FREIRE, 2021, p. 133).

O educador progressista não busca a acomodação, mas, sim, a luta pelos seus direitos, pela educação dos alunos, pela construção da história, pela transformação. É com essas qualidades e virtudes apontadas por Freire (2021) que destacamos o trabalho da pedagoga, refletindo sobre a pedagoga progressista, que desenvolve suas atribuições e uma prática dialógica como possibilidades às práticas tecnicistas, contra imposições contrárias vistas do sistema neoliberal.

Com destaque à prática dialógica discutida na presente pesquisa, aprofundaremos os estudos sobre a dialogicidade e a teoria da ação dialógica em Freire, a fim de apresentar os seus fundamentos, os quais embasam o referido conceito.

2.1.2 A teoria da ação dialógica e a dialogicidade

Ao falarmos de diálogo, precisamos discutir a sua essência, os seus princípios, pois ele pode ser apresentado equivocadamente com uma conversa ou debate em que apenas um fala, com exposições, ou uma simples troca de informações entre pessoas. Freire, em seu livro *Dialogado com Shör* (1986), destaca que, primeiramente, não podemos entender o diálogo como uma técnica a ser usada para obter resultados, utilizando-o como técnica de manipulação. Mas “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 64).

Dessa forma, o diálogo torna-se uma postura necessária ao ser, é o momento da comunicação, da reflexão sobre a realidade, da transformação e de estabelecer relação com o outro. No diálogo com o outro, é possível identificar o que sabemos, o

que ainda não sabemos, para, assim, conhecer e “atuar criticamente para transformar a realidade.” (SHÖR; FREIRE, 1986, p.65).

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (SHÖR; FREIRE, 1986, p. 65).

O diálogo como fenômeno humano tem como sua essência a palavra. A palavra, para que seja verdadeira, envolve a práxis – “reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011b, p.127). Apenas a palavra verdadeira é capaz de transformar o mundo. A palavra sem ação e/ou reflexão torna-se um verbalismo, um blábláblá, alienada e alienante, ou como ativismo, impossibilitando o diálogo: “É uma palavra oca da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2011b, p.108).

Sendo assim, concordamos com Freire (2011b), ao afirmar que é na palavra que os homens se fazem, é no diálogo e não no silêncio, ou seja, o diálogo faz parte da natureza do homem. Essa palavra é de direito de todos os homens, para que realizem o diálogo com os demais, pois “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2011b, p.109). Dessa forma, o diálogo não pode ser de imposição, de depositar ideias, de discussão polêmica e guerreira, nem mesmo a conquista de um pelo outro, mas envolve a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos para a libertação dos homens.

O diálogo estabelece-se no amor, por isso, não há diálogo na relação de dominação. Envolve a humildade, a aceitação da contribuição dos outros, os quais em comunhão buscam saber mais e, portanto, não pode ser um ato arrogante. Para a realização do diálogo, é necessário ter fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer, criar e recriar. É a confiança na palavra e a esperança que leva a uma eterna busca, sendo assim, o diálogo exige um pensar crítico e verdadeiro para transformação da realidade e permanente humanização dos homens (FREIRE, 2011b).

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso, inexistente esta confiança na antidialógica da concepção 'bancária' da educação. (FREIRE, 2011b, p. 113)

Por conseguinte, vemos que o diálogo vai muito além de uma troca de palavras, assim, quando pensamos na realidade escolar e no trabalho da pedagoga, ao tratarmos do diálogo e de uma prática dialógica, estamos tratando, de fato, desse encontro entre todos, da troca, da contribuição dos diferentes saberes, do amor e das relações horizontais e de igualdade entre profissionais, alunos e comunidade. Entendemos que não há diálogo na relação de dominação, de poder, hierárquica e verticalizada, corroboramos, então, a superação e extinção dessa forma de agir.

Segundo Freire (2011b), o diálogo também envolve a busca do conteúdo programático da escola, o qual, em uma visão dialógica e problematizadora, é pensada juntamente com a realidade a ser transformada, objetivando uma consciência entre todos, a partir do diálogo e não da imposição. Apreendemos, então, que toda ação da escola e de seus profissionais está vinculada às concepções e aos interesses presentes, reforçando que o contexto de atuação da pedagoga é permeado por diferentes visões, vindas externamente e/ou dos próprios sujeitos da escola. O reconhecimento dos interesses e objetivos por trás das escolhas já é um grande passo para superar a imposição e alienação de um sistema.

Os interesses e as imposições que repercutem na sociedade e, como foco principal da presente pesquisa, pensando no âmbito escolar, reproduzem as visões da classe dominante. Nesse sentido, Freire (2011b) apresenta a teoria antidialógica, a qual visa a perpetuação da sociedade opressora e relaciona-se com a educação bancária, problematizada anteriormente. Como características principais dessa teoria, estão: a conquista; dividir para manter a opressão; manipulação; e a invasão cultural.

Ao tratarmos sobre a conquista, destacamos que o dominador, que é antidialógico, nas suas relações com o seu contrário, busca conquistá-lo de diferentes formas, a fim de instaurar a situação opressora. Esse processo implica um sujeito que conquista e um objeto a ser conquistado, a ser alienado a um mundo falso. O mundo é considerado como algo dado e os homens precisam apenas se ajustar a ele, perpetuando a alienação feita pelos comunicados, propagandas e pelos depósitos dos mitos indispensáveis para a manutenção dessa sociedade (FREIRE, 2011b).

Os dominadores, para atingirem a conquista do povo, buscam a divisão para manter a opressão. Parte-se da premissa de que a unificação das massas seria uma ameaça à hegemonia da classe opressora, por isso, precisam dividi-la para mantê-la, enfraquecendo os oprimidos e favorecendo a manipulação. A manipulação é entendida como instrumento de conquista, pois os opressores tentam conformar as massas populares aos seus objetivos, mantendo a reprodução social. É importante que as massas sejam imaturas para que sejam mais fáceis de manipular, relacionando-se com a educação bancária, a qual não visa a formação de um sujeito crítico, com o objetivo de permanecer nessa opressão (FREIRE, 2011b).

Como última característica, Freire (2011b) apresenta a invasão cultural, a qual também serve à conquista. A invasão cultural é a ocupação que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto inibem a criatividade e a expansão de sua cultura. Após serem conquistados e manipulados, a invasão cultural acontece sem grandes percepções por parte das massas, que já acreditam e seguem os padrões impostos.

A teoria antidialógica é feita pelos opressores a partir de suas próprias considerações, do que eles acreditam e pretendem perpetuar, de forma individual, sem o povo, pois, na verdade, é contra ele. No entanto, a teoria da ação dialógica vem ao encontro das perspectivas apresentadas, visando a transformação do mundo, da visão de sociedade e da reprodução e opressão. Parte-se, então, do povo, de suas características, de sua cultura, da sua realidade, mas necessita do processo coletivo para a libertação dos homens (FREIRE, 2011b).

Ao apresentar a teoria da ação dialógica, na qual o diálogo torna-se permanente, Freire (2011b) aponta para suas principais características: colaboração; unir para a libertação; organização e a síntese cultural.

Como primeiro ponto, a colaboração é baseada no encontro das pessoas para a transformação do mundo, para a pronúncia do mundo, e não uma mera adaptação e reprodução. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração, pois é a partir dele que os homens, ao comunicarem-se, podem problematizar a realidade, exercendo uma análise crítica, a fim de transformar o mundo para a sua liberdade (FREIRE, 2011b).

Há, assim, a defesa por uma liderança revolucionária, que, diferentemente dos opressores, utiliza-se da autoridade – e não do autoritarismo – para liderar e organizar a revolução, implicando a liberdade, fazendo a liderança juntamente com o

povo. Desse modo, a liderança revolucionária não é proprietária das massas populares, possui um compromisso com a liberdade para conseguir a adesão do povo para a libertação. Essa adesão se dá a partir da confiança que as massas passam a ter de si mesmas, mobilizadas por essa liderança e não pela transmissão ou imposição.

À vista disso, reafirmando a colaboração e a liderança revolucionária, defende-se o pressuposto de unir para a libertação; assim, a liderança empreende esforços para realizar a união dos oprimidos entre si, e deles com a liderança, visando a libertação. Isso resulta em uma práxis libertadora, o movimento de ação e reflexão em que haja compreensão crítica das ações e decisões, não é a reprodução, nem adaptação, é preciso que os oprimidos entendam o porquê das mudanças, da revolução, da aceitação ou não de determinadas situações.

O fundamental, realmente, na ação dialógica-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para “aderi-los” a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe (FREIRE, 2011b, p. 237).

Considerando essa consciência de classe, destaca-se a relação solidária entre os oprimidos, que consideramos imprescindível no trabalho desenvolvido pelos profissionais na escola, enfatizando aqui a pedagoga. Com isso, outro ponto característico é a organização. Como já citado, enquanto papel da liderança revolucionária, enfatizamos que é preciso buscar a unidade, a organização das massas populares, mostrando que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. É necessário a liderança, que envolve autoridade, mas que se faz no coletivo, da organização da classe com vistas a atingir os objetivos de superação e transformação.

E, por fim, diferentemente da característica de uma teoria antidialógica, a qual visava a invasão cultural, na teoria da ação dialógica considera-se enquanto uma síntese cultural. A ação cultural é uma forma sistematizada de ação que incide sobre a estrutura social, para mantê-la ou para transformá-la, ela pode estar a serviço da dominação ou da libertação dos homens. A ação cultural se constitui na permanência-

mudança, no entanto, precisa constituir-se com o povo e a partir dele, não como imposição ou transmissão de uma cultura.

É a superação de qualquer aspecto induzido, por isso, diferentemente de uma invasão cultural feita pelos opressores, a síntese cultural supera a alienação e busca a ação dos próprios atores para libertação dos homens. Funda-se nas diferenças, envolve as contradições de visão do mundo, buscando a síntese a partir da problematização de toda essa realidade, servindo para organização e libertação (FREIRE, 2011b).

Desta forma, ao defendermos uma teoria da ação dialógica, consideramos a coletividade, o diálogo, a comunicação, a problematização, para que seja possível, todos juntos, buscar a transformação. Pensando no trabalho do pedagogo, refletimos sobre a importância de termos clareza, superando a alienação, para que seja possível a colaboração, a troca de conhecimentos, mas entendemos que essas mudanças acontecem em processo, no processo também coletivo, por meio do diálogo com os pares, com diferentes pessoas, pensando a realidade e o trabalho desenvolvido na escola, superando a imposição.

Por esse motivo, ressaltamos na metodologia da pesquisa a importância de pensarmos junto com as pedagogas, a partir de sua prática e de seus conhecimentos, não pensando em adaptá-los ou impor uma prática dialógica, mas que possamos construir em colaboração.

Tendo como base os conceitos apresentados por Freire para embasar a prática dialógica, apresentaremos a aprendizagem dialógica e seus princípios, os quais também contribuem na construção e defesa da tese, além de estarem estritamente vinculados à metodologia comunicativa assumida na presente pesquisa.

2.2 A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A aprendizagem dialógica, assim como a metodologia comunicativa, justifica-se a partir das mudanças na sociedade, com o momento denominado pelos autores de giro dialógico. O giro dialógico aborda as mudanças nas relações humanas, relações institucionais e nas ciências sociais, é o processo de transformação de relações de poder para relações mais dialógicas (AUBERT *et al.*, 2018).

No entanto, as relações entre as pessoas refletem as concepções presentes na sociedade. A dominação, o poder e a competitividade presentes no capital

impactam na construção social, predominando a reprodução para a manutenção da situação vigente, resultando, assim, em relações hierárquicas e de poder.

Quando acreditamos e defendemos uma perspectiva de maior abertura, diálogo e igualdade, consideramos a possibilidade de superação dessas relações e princípios impostos socialmente, sendo essas as relações dialógicas e de igualdade, nas quais se desenvolve o diálogo e a reflexão para promover o processo de mudança.

Diante das mudanças sociais e as mudanças nas relações entre as pessoas, a educação e as relações nas escolas também são transformadas, sendo assim, Aubert *et al.* (2018) apresentam a aprendizagem dialógica como resposta ao giro dialógico. A aprendizagem dialógica foi elaborada pelo CREA, a partir das situações cotidianas, das inquietações, de denúncias, que levaram os autores a questionar e buscar uma alternativa, apresentando uma nova maneira de conceber a aprendizagem e as interações.

Com vistas a uma educação compromissada e situada na concepção comunicativa, “dá um passo à frente em relação às concepções de ensino e aprendizagem anteriores, como a concepção tradicional e a construtivista, que foram desenvolvidas na e para a sociedade industrial” (AUBERT *et al.*, 2018, p. 24-25). Os autores enfatizam que, historicamente, buscaram-se novas teorias e práticas para melhorar a educação, porém, nunca haverá uma concepção que será ideal permanentemente, sendo imperativo o acompanhamento das mudanças e transformações.

A partir de uma concepção dialógica da realidade, as instituições educativas não são algo dado, que existe independente de nós. As pessoas entraram em um acordo para criar uma instituição dedicada ao ensino [...]. Hoje, perante a inadequação do modelo educacional (teórico e prático) da sociedade industrial, temos a mesma capacidade para refletir sobre ele e introduzir as mudanças necessárias para recriar a escola e convertê-la em uma instituição eficiente na e para a sociedade da informação. Nós criamos a instituição educacional e podemos, agora, transformá-la (AUBERT *et al.*, 2018, p. 65).

Dessa forma, considerando as contribuições de concepções já existentes, é possível avançar, como foi pensado pelos autores na construção da aprendizagem dialógica, porém, reconhecem que esta também se modificará, há abertura para novas concepções no futuro. As mudanças e transformações evidenciam que o conhecimento não é estático e que as pessoas estão em permanente movimento.

Como já afirmava Paulo Freire, estamos em constante busca do ser mais, pois somos seres inacabados.

A aprendizagem dialógica é um constructo teórico coerente com a sociedade da informação, multiculturalismo e o giro dialógico. Embasa-se em autores como Freire, Habermas e Vygotsky, e tem como elemento central o diálogo igualitário, a interação entre as pessoas. Apresenta um enfoque interdisciplinar, valorizando a contribuição das diferentes disciplinas e saberes.

A aprendizagem dialógica é produto de processos de criação de significados a partir de interações destinadas a aprendizagens melhores. O conhecimento se cria e recria por meio de um diálogo orientado pelo desejo de entendimento, pela intenção de alcançar a maior compreensão e quantidade de acordos possíveis sobre algum aspecto da realidade, os conteúdos de aprendizagem ensinados e a escola. (AUBERT *et al.*, 2018, p.68)

Na aprendizagem dialógica, busca-se transformar e ampliar conhecimentos a partir do diálogo, isto é, o conhecimento é criado a partir das interações dialógicas e, dessa forma, há a criação de sentido e não um conhecimento imposto. Podemos relacionar com as discussões da pedagogia do oprimido, corroborando a construção dos saberes por todos e não pela transmissão daquilo que foi criado por alguém - pelos opressores.

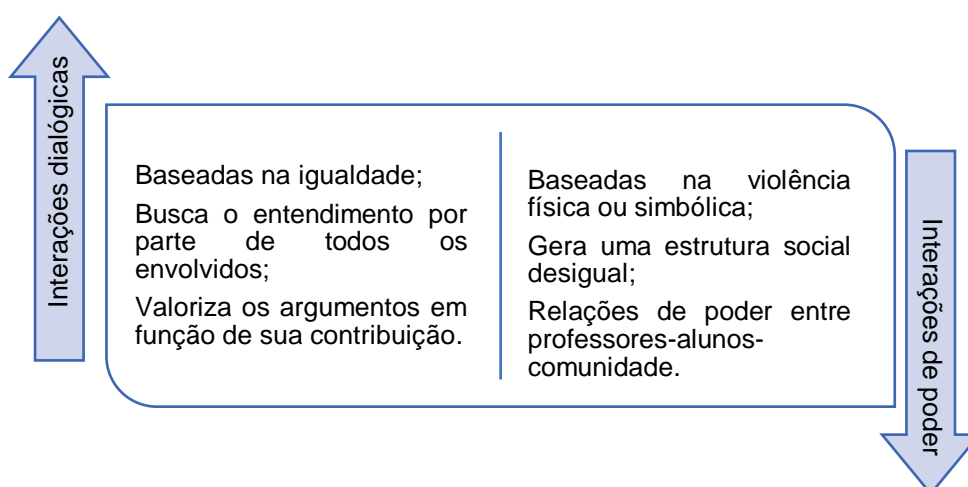
A concepção comunicativa integra uma perspectiva dialógica da realidade, por isso evidencia o diálogo para a reflexão e transformação social e de suas instituições. Com foco na instituição educativa, a ideia central, a partir de uma concepção comunicativa, é a interação entre as pessoas, sendo assim, o professor não é a figura central portadora do saber, e “o mais importante não são as intervenções do professorado, devido ao seu status superior na estrutura hierárquica da escola, mas, sim, as intervenções em função da validade dos debates que ocorrem.” (AUBERT *et al.*, 2018, p. 68). Logo, ele mobiliza a aprendizagem dialógica dos alunos juntamente com seus pares, famílias, comunidade e demais profissionais.

As relações dialógicas estabelecem contextos para a criação de sentidos porque permitem que todas as pessoas, independentemente de seu nível acadêmico, status social, nível econômico, origem cultural ou étnica, participem de diálogos nos quais possam colocar seus pontos de vista e discutir suas opiniões, sendo que estas serão valorizadas por sua validade e não pela posição de poder que as pessoas ocupam na escala social (AUBERT *et al.*, 2018, p. 71).

A valorização de todos é um ponto primordial na aprendizagem dialógica, saber ouvir, considerar os argumentos, os conhecimentos, valorizar a história e a cultura das pessoas – atitudes possíveis a partir do diálogo e das relações dialógicas estabelecidas.

Para que se efetive a troca de conhecimentos e a construção no coletivo, as relações e interações precisam evidenciar essa concepção, havendo convergência entre as ações e as falas. As interações são diferenciadas pelos autores Aubert *et al.* (2018) a partir daquelas que possuem mais diálogo – interações dialógicas – e aquelas com maior presença de poder – interações de poder. As ideias centrais sobre as referidas interações foram sistematizadas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Interações dialógicas e interações de poder



Fonte: A autora (2023), a partir do referencial teórico (AUBERT *et al.*, 2018).

Podemos evidenciar que as interações dialógicas são baseadas na igualdade entre as pessoas, de tal modo que todos possuem o direito de participar, de ser ouvido e de que o seu conhecimento e argumentação sejam valorizados, efetivando o diálogo (AUBERT *et al.*, 2018). Na escola, a pedagoga, ao estabelecer relações dialógicas, buscará envolver a todos, favorecendo com que todos contribuam para a melhoria do processo educativo.

Já as interações de poder apresentam concepções antagônicas, ou seja, não há diálogo entre as pessoas, há a imposição de argumentos e saberes de uns sobre outros, evidenciando a violência, tanto simbólica como física, visto que não são levadas em conta as opiniões e a participação. Destaca-se a burocratização, que impede a liberdade e a participação.

Interações de poder estão, historicamente, presentes na escola, desde imposições do sistema, como também o poder no interior da instituição, como do professor com os alunos, professor com os pais e comunidade, do pedagogo com os docentes e demais profissionais, ou também com a comunidade. Isso ocorre por concepções que defendem o saber da escola como único e totalitário, e que o conhecimento que os profissionais possuem não podem ser questionados. Assim, há a imposição, a tomada de decisão individual, a hierarquização, as relações autoritárias e desiguais.

É necessário superar essas interações de poder, transformando em interações dialógicas. Para essa transformação, Aubert *et al.* (2018) enfatizam a consciência da estrutura social desigual, levar em consideração a estrutura de poder, para não reproduzir, mas, sim, enfatizar o diálogo e buscar a aproximação com os demais.

Nas interações com as pessoas, utilizamos da comunicação, a qual, dependendo da forma como acontece, demonstra abertura à fala do outro, ou a imposição e poder. Dessa forma, “As palavras são carregadas de intenções e compromissos das pessoas que realizam essas emissões linguísticas, de forma que as palavras ditas, o tom de voz utilizado e os gestos que as acompanham têm consequências [...]” (AUBERT *et al.*, 2018, p. 114). Os autores supracitados abordam o conceito de atos comunicativos, os quais podem ser baseados no diálogo ou no poder, ou seja, o que, como e as condições do que é dito, influencia no sentido da compreensão.

Para uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na comunicação e no diálogo igualitário, como é a aprendizagem dialógica, os atos comunicativos são um elemento importante a considerar, sobretudo para o professorado, pois somos nós que, nas estruturas sociais de poder das escolas, ocupamos o lugar mais delicado do ponto de vista de coagir o alunado e outros agentes educativos da comunidade (AUBERT *et al.*, 2018, p. 115).

Para efetivar o diálogo na prática, importa entender os atos comunicativos para expressar-se da melhor forma. Relacionamos essa discussão com o papel do pedagogo na escola, o qual está em constante diálogo com todos os profissionais, alunos e comunidade. A forma de se comunicar influencia na relação que será estabelecida, como discutimos anteriormente, isto é, a concepção de diálogo a partir

de Freire (2011a), envolve a horizontalidade, o ouvir e falar, a coletividade, extinguindo-se a hierarquia.

Os atos comunicativos são elaborados por Aubert *et al.* (2018) a partir das contribuições de Austin, Searle e Habermas. Os atos comunicativos envolvem todas as dimensões da interação, sendo elas: linguagem verbal, gestos, olhares, linguagem corporal. Podemos apontar que toda a expressão no diálogo envolve a transmissão de algum significado e, assim, é possível ressaltar as intenções na fala da pessoa.

Outra característica dos atos comunicativos é a procura pelo consenso, o qual é construído pelas diferentes pessoas que estão interagindo, a partir da opinião de todos. Nos atos comunicativos, não pode haver coação, é realizado um acordo sincero e livre, por isso, envolve também o compromisso de sinceridade do emissor, ou seja, a fala sincera de quem se comunica (AUBERT *et al.*, 2018).

A partir desses apontamentos realizados pelos autores, podemos entender a aprendizagem dialógica e suas principais concepções, enfatizando a comunicação entre as pessoas, o diálogo com respeito, a valorização de conhecimentos e com consensos. Essa concepção abrange o poder de transformação, desde conhecimentos a contextos socioculturais, e ela só é possível a partir do diálogo. Por isso, acreditamos na possibilidade de desenvolver práticas dialógicas, pois a transformação ocorre a partir da prática, das interações, e, assim, é possível buscar alternativas à burocratização e às interações de poder.

Além das interações dialógicas e de poder que são estabelecidas entre as pessoas, tanto na sociedade como um todo, como na escola, os autores destacam que, no contexto escolar, são identificadas duas interações: adaptadoras e transformadoras. As interações adaptadoras, como o próprio nome menciona, apenas se adapta aos baixos níveis, reproduzem a realidade e os resultados precários dos alunos. Ou seja, não há incentivo, tampouco a busca pela melhoria no processo de ensino e aprendizagem, desestimulando os alunos e a própria comunidade, desvalorizando os conhecimentos, a luta e o esforço. Nessas interações, a escola e seus profissionais não buscam a transformação da realidade, mas a reprodução social e a permanência da desigualdade.

As interações transformadoras são aquelas que possibilitam o aumento da aprendizagem dos alunos, contribuindo “para que as pessoas e os grupos saiam da desigualdade em que se encontram, transformando o contexto que a origina.” (AUBERT *et al.*, 2018, p.131). Essas interações incentivam a participação, valorizam

as diferenças, respeitam as características dos alunos, seus saberes, cultura e costumes, são capazes de aumentar as expectativas e a confiança dos alunos. Portanto, as interações transformadoras são possibilidades de superar as interações adaptadoras e as relações de poder.

Os autores apresentam sete princípios para uma aprendizagem dialógica, que envolvem todas as ações e práticas desenvolvidas, ou seja, as interações dialógicas, transformadoras, o processo educativo e efetivam a aprendizagem dialógica. Os princípios se articulam para atingir os objetivos formativos e de vida das pessoas.

2.2.1 Os 7 princípios da aprendizagem dialógica

Aubert *et al.* (2018) apresentam 7 princípios que orientam a aprendizagem dialógica, os quais são articulados para que seja possível a reflexão e a efetivação dos processos de transformação. Foram elaborados a partir das contribuições das teorias de diferentes autores mencionados anteriormente. Além disso, enfatiza-se a relação direta dos princípios com a prática, com a vida cotidiana, com a realidade escolar.

Os princípios embasam nossas discussões sobre a prática dialógica e, principalmente, são vivenciados durante a pesquisa, durante as diferentes experiências. Esses conceitos não são algo ideológico, mas, sim, saberes que estão presentes em nossa vida e na nossa prática, como docente, pesquisadora, pedagoga. É algo para ser vivenciado, algo que se acredita e que busca ser alcançado a todo momento. Como seres inacabados, construímos e reconstruímos nossos conhecimentos e podemos sempre melhorar, com vistas sempre a efetivá-los. Nesse sentido, a aprendizagem dialógica:

[...] é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* de todas as pessoas e que são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT *et al.*, 2018, p.137).

O referido excerto evidencia os princípios e como estes fundamentam a aprendizagem dialógica. Os 7 princípios foram sistematizados a partir dos

apontamentos de Aubert *et al.* (2018) e Mello, Braga e Gabassa (2014), conforme Figura 3.

Figura 3 - Os 7 princípios da aprendizagem dialógica



Fonte: A autora (2023) a partir do referencial teórico.

O diálogo é utilizado para estabelecer as relações e interações, por isso, a visão que se tem dele modificará a forma como estas acontecem. O primeiro princípio da aprendizagem dialógica é o *Diálogo Igualitário*, o qual acontece quando todas as contribuições são consideradas, quando são valorizados os diferentes conhecimentos das pessoas que dialogam. Ninguém sabe menos, mas todos sabem coisas diferentes. Visa substituir o argumento da força (daqueles que detêm o poder) pela força do argumento (a partir de sua validade). Assim, todos têm a possibilidade de participar do diálogo, pois considera-se que cada um possui diferentes conhecimentos e é preciso ouvir e considerar de forma igualitária e respeitosa.

[...] é um diálogo com pretensões de validade, igualitário e respeitoso com todas as pessoas, independentemente de seu nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade. Longe do paternalismo e/ou elitismo com os quais são tratados, às vezes, os setores sociais excluídos, a aprendizagem dialógica, seguindo a orientação da obra de Freire, insiste que as pessoas de grupos desfavorecidos não sabem menos, mas sabem coisas diferentes do que aqueles que têm título universitário, e quando são superados os preconceitos na comunicação com pessoas de entornos socioculturais mais desfavorecidos, com baixos níveis acadêmicos etc., então esse diálogo permite tornar comuns os conhecimentos dos diferentes tipos de pessoas da comunidade. O resultado é uma melhora na aprendizagem de todo o alunado e uma maior solidariedade em toda a comunidade educacional. Assim, o diálogo é igualitário quando as diferentes contribuições são consideradas em

função da validade dos argumentos, em vez de serem valorizadas pelas posições de poder de quem as realiza. (AUBERT *et al.*, 2018, p.142)

No contexto escolar, o objetivo é que todos participem, para que, dessa forma, contribuam para a aprendizagem, na organização da escola, com os objetivos da instituição e demais questões. Alunos, famílias e profissionais, portanto, dialogam para chegar ao consenso. Destaca-se, conforme Aubert et al. (2018, p. 143), que “Os diferentes setores ficam mais motivados a participar porque veem que têm oportunidade de dialogar e porque esse diálogo gera melhorias nos resultados acadêmicos e na convivência”. Isto é, priorizar o diálogo igualitário na escola possibilita a coletividade.

Destaca-se que os saberes e as habilidades vão além da inteligência acadêmica, dos escritos científicos e daquilo que se aprende na escola. A aprendizagem dialógica considera os diferentes conhecimentos, a *Inteligência cultural*. Valorizar as aprendizagens com as quais os alunos chegam à escola, levar em consideração essa experiência e esse conhecimento e, com isso, colaborar no compartilhamento desses saberes, envolvendo diferentes sujeitos que trazem consigo a inteligência cultural e contribuem na formação e na aprendizagem dos alunos. Todas as pessoas possuem capacidade de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações, colaborando umas com as outras, visto que todos possuem uma cultura relacionada ao contexto de vida (AUBERT *et al.*, 2018).

A inteligência tradicional abordada nas escolas geralmente leva a uma aprendizagem de conteúdos mínimos, produto de imposição, com um currículo que foi elaborado sem participação, com conteúdos escolhidos pela classe dominante e que é transmitido aos alunos, o qual é verificado por meio de provas para manter um padrão mínimo. A inteligência é moldável, aprende-se, transforma-se e desenvolve-se em função das oportunidades criadas em cada contexto social e cultural. E valorizar os conhecimentos prévios e experiências dos alunos é contribuir para a aprendizagem de novos conhecimentos significativos.

A educação pode contribuir para superar as desigualdades sociais a partir da transformação. A aprendizagem dialógica defende o princípio da *transformação* na prática educacional, a qual se orientada pelo

[...] desejo de transformação das dificuldades em possibilidades, da desigualdade em igualdade, dos níveis baixos de aprendizagem aos mais altos, dos conflitos em solidariedade, da exclusão em inclusão, etc., então há

maiores possibilidades de encontrar mais e melhores soluções para os obstáculos. Além disso, a orientação transformadora de nossas ações ajuda enormemente a superar a cultura da queixa, que coloca freios na transformação igualitária da educação, e a substituí-la pela linguagem da possibilidade e a cultura da ação transformadora. (AUBERT *et al.*, 2018, p.165)

A transformação é o princípio que aparece na maioria das discussões e defesas pela educação; se não objetivarmos a transformação, atuaremos em prol da reprodução, e essa questão pode estar relacionada tanto à formação dos alunos, mas como a própria prática de docentes e das pedagogas, que tem o poder de mudar as situações, e, por isso, o destaque à defesa do desejo de transformação.

O próximo princípio é a *Dimensão instrumental*, que envolve os conhecimentos necessários para a sobrevivência no contexto atual, nas escolas, no trabalho, na realidade em que as pessoas estão inseridas. Envolve conhecimentos escolares, acadêmicos, mas também comunicativos. Não são vistos no sentido de técnicas instrumentais e de transmissão, superando essa visão e utilizando-se do diálogo e da reflexão para desenvolver capacidades instrumentais (AUBERT *et al.*, 2018).

Conforme os autores Aubert *et al.* (2018), quando a escola e/ou docentes não abordam a aprendizagem instrumental, distanciam e aumentam ainda mais as desigualdades das classes populares, visto que os alunos não avançam no conhecimento para melhorar a sua realidade. O que diferencia o ensino da dimensão instrumental na aprendizagem dialógica de outras concepções é a forma como essa será trabalhada, ou seja, envolvendo as experiências dos alunos, dando significado, trabalhando com grupos interativos a partir de interações dialógicas, do auxílio do outro na apreensão, das trocas de conhecimentos. Em outras concepções, o conteúdo é transmitido aos alunos, os quais são memorizados e não são compreendidos em sua totalidade.

Por esse motivo, outro princípio é a *Criação de sentido*, ou seja, a partir do respeito da individualidade, dos conhecimentos do aluno, do envolvimento da comunidade, busca-se desenvolver uma relação da escola com a realidade. Muitos alunos não se identificam com a cultura escolar ou não veem o sentido do processo de aprendizagem e a relação com a sua vida pessoal. Houve também o distanciamento das famílias e a perda de sentido à educação, reflexo da distribuição

desigual do poder na escola, da burocratização e tecnificação, as quais acabaram dificultando a comunicação da escola com a sociedade civil.

Conforme os autores, “A burocracia e a tecnificação desumanizaram o que ocorre na escola, distanciando as famílias dos currículos, das programações etc., e inviabilizando, assim, suas vozes.” (AUBERT *et al.*, 2018, p.181). É possível retomar o sentido nas aprendizagens escolares a partir das interações dialógicas entre as diferentes pessoas, da interação comunicativa, processo em que há o diálogo, tanto em relação aos conteúdos, conhecimentos, como as escolhas da vida pessoal. A criação de sentido melhora a confiança e a participação de todos, os quais se veem pertencentes e sujeitos em suas próprias escolhas.

Para a superação das desigualdades, a fim de desenvolver o diálogo igualitário e estabelecer relações democráticas justas e de igualdade, é necessário ser solidário. A *solidariedade*, outro princípio da aprendizagem dialógica, faz parte de todos os aspectos da vida humana, ser solidário envolve tomar atitudes diante das situações, denunciar injustiças, criticar o que não está sendo feito, e atuar para a transformação. “A solidariedade real é a que supera o nível do discurso e alcança a ação” (AUBERT *et al.*, 2018, p.185).

Quando falamos especificamente da educação solidária, destacamos que é indispensável oferecer aprendizagens máximas e da melhor qualidade, é questionar o individualismo, ter atitudes sobre aquilo que defende, é colocar em prática no cotidiano tudo o que é trabalhado sobre ser solidário. Para tanto, o professor tem o papel fundamental em colocar isso em prática e ensinar aos alunos, conforme os autores Aubert *et al.* (2018, p. 185) o professor é solidário “quando atua como intelectual transformador, utilizando os termos de Giroux, sendo realmente ‘radical’, denunciando as injustiças e criticando o que não funciona, mas, sobretudo, pensando em ações e atuando para transformar”. No entanto, o professor não consegue atingir os objetivos trabalhando de forma individualizada, por isso, o trabalho coletivo envolve a solidariedade em envolver-se nas lutas e na defesa de melhores aprendizagens para todos.

O último princípio a ser apresentado é a *Igualdade de diferenças*. Tendo como ponto de partida que todas as pessoas merecem ter as mesmas oportunidades e direitos, é preciso respeitar as diferenças, pois elas não podem ser ignoradas e tratadas em uma concepção homogeneizadora: “Se não planejarmos o ensino

considerando as desigualdades de partida, dando mais a quem tem menos, então o ensino não contribui para superar as desigualdades” (AUBERT *et al.*, 2018, p. 192)

As pessoas têm o direito de serem diferentes e a diferença entre elas é que possibilita conhecer mais e ser igual na diferença. Visando um ensino aos níveis máximos, considera-se o que o aluno já sabe e busca-se alcançar níveis mais altos, ou seja, levando o aluno a uma aprendizagem aprofundada. Esse é o ensino transformador, diferente da realidade, em que a classe dominante defende o mínimo na formação do aluno para diferentes classes e culturas.

Os princípios apresentados são articulados para o desenvolvimento de uma aprendizagem dialógica, ambos foram construídos a partir de estudos, debates, práticas e com o envolvimento de professores, alunos, comunidade, estudiosos da área. Foi uma construção coletiva, a qual temos debatido e defendido ao pensar na prática dialógica das pedagogas.

Assim sendo, os conceitos aqui abordados não são apresentados como referenciais teóricos a serem seguidos, mas como fundamentos para pensar a prática, para construir uma prática mais igualitária, respeitosa, coletiva, que se efetive na escola em prol da aprendizagem dos alunos, contra a dominação, contra a reprodução. A partir das concepções apresentadas, discutimos com as pedagogas, refletimos coletivamente, bem como buscamos identificar visões e concepções das pedagogas que atuam na educação básica, a fim de nos aproximarmos da realidade, de suas práticas, para então compreender o seu cotidiano, suas atribuições, a constituição de suas práticas e elegermos os princípios organizadores de práticas dialógicas.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DAS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ONDE ESTÃO AS PRÁTICAS DIALÓGICAS?

Relato da prática dialógica de uma pedagoga da educação básica

(continuação)

[...] E uma das coisas que eu incorporei na minha prática junto com as minhas colegas pedagogas na escola foi o seguinte: quando os alunos tinham algum problema e eles buscavam ajuda com a pedagoga a respeito de algum colega seu, alguma briga que aconteceu, durante o recreio, nos intervalos ou na própria sala de aula (me refiro aqui aos professores da primeira etapa do ensino fundamental, incluindo a educação infantil), nós conversávamos com os alunos assim, quando eles traziam alguma queixa do seu colega: você já perguntou a ele qual é o problema? Por que é que ele brigou com você? O que é que aconteceu? E muitas vezes eles diziam não, ele só fez isso para mim. Eu disse, então, primeiro, você tem que perguntar a ele por que é que aconteceu isso. Então, nós disponibilizávamos um espaço e orientávamos para que os alunos fizessem uma reunião entre eles, para que eles conversassem, para que todos pudessem falar. E vejam bem, quando nós estabelecemos esta prática na escola, os alunos foram incorporando. Então às vezes eles chegavam até a sala da coordenação, das pedagogas, pedindo: “olha, nós temos um problema e precisamos resolver”. E aí nós já os colocávamos na mesa para que eles fizessem uma reunião entre eles. Às vezes nós participávamos da reunião para ajudá-los a organizar as falas, porque eles estavam muito exaltados. Em outros momentos, nós organizávamos, ajudávamos eles a organizar e nos retirávamos. [...]

(Pedagoga Sodalita)

O presente capítulo tem como objetivo descrever as práticas das pedagogas da educação básica, a fim de situá-las no atual contexto e caracterizá-las em suas dimensões limitadoras e transformadoras, com base nos princípios da metodologia comunicativa. Buscamos dialogar com o referencial teórico sobre o papel do pedagogo, suas atribuições, o atual contexto em que está inserido, concebido enquanto um contexto contraditório de atuação, o qual exige práticas imediatistas diante das demandas do cotidiano, e apontar os elementos da prática das pedagogas a partir da análise dos dados.

3.1 AS ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em estudos já realizados, definimos, com base em Pinto (2011), o pedagogo/coordenador pedagógico²¹ “como aquele que organiza o trabalho

²¹ Ambos os termos serão utilizados para referir-se ao mesmo profissional. A diferenciação dos termos é muito presente nas nomenclaturas dadas a esse profissional nas redes de ensino e também na literatura. Podemos encontrar termos como coordenador pedagógico, pedagogo, professor

pedagógico juntamente com os professores, apresentando domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, da docência, e da totalidade das atividades educativas que acontecem na escola.” (GAIO, 2018, p. 12).

O pedagogo é formado em Licenciatura em Pedagogia, a qual, segundo Pinto (2011), por mais que tenha como foco a docência, não se refere apenas ao trabalho docente em sala de aula, mas envolve as diferentes práticas educativas no ambiente escolar, formando o profissional para atuar na docência e na gestão. Sendo assim, o pedagogo é aquele que atua na gestão escolar, na função de coordenação pedagógica, é o profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente, realizando a mediação da prática educativa. Neste sentido, ele

[...] participa dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelos professores em sala de aula. Nesse nível de atuação, sua intervenção é de mediação ao subsidiar as atividades docentes e discentes que ali ocorrem. Porém, o pedagogo escolar participa também dos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula. Nos outros espaços escolares, sua atuação pode mesmo ser de forma indireta: ao orientar, por exemplo, os demais funcionários da escola (faxineira, bibliotecária, secretária, merendeira) sobre a dimensão educativa do trabalho que desenvolvem junto aos alunos, mas é também uma ação educativa direta quando atende e orienta alunos e pais de alunos (PINTO, 2011, p. 77).

Nos apontamentos do autor, evidenciamos a amplitude de atribuições do pedagogo no contexto escolar, tornando-se fundamental a identificação de suas áreas de atuação para o desenvolvimento de suas práticas. Nesse sentido, Pinto (2011) define que o pedagogo atua para coordenar e dar apoio pedagógico e organizacional aos docentes e discentes, e para isso, é necessário um Projeto Político Pedagógico (PPP) vinculado à realidade escolar, construído coletivamente e articulado pelo pedagogo.

Pinto (2011) estabelece quatro grandes áreas de atuação do pedagogo:

- a) *Coordenação do trabalho pedagógico*: refere-se ao trabalho do pedagogo diante das atividades escolares junto aos professores e junto aos alunos, desenvolvendo a mediação e articulação do PPP, das práticas docentes, do trabalho coletivo e da melhora da aprendizagem do aluno;
- b) *Os programas de desenvolvimento profissional dos educadores*: é a atuação do pedagogo na formação de professores em serviço, na formação

pedagogo, pedagogo escolar. A literatura utilizada na pesquisa varia no uso dos termos, justificando o aparecimento nas citações e a variação entre eles na escrita do referencial.

- dos profissionais não docentes e na formação na escola dos estagiários das licenciaturas, tendo como lócus a escola, valorizando os saberes e experiência docente, proporcionando a reflexão coletiva sobre a prática;
- c) *Articulação da escola com a comunidade local*: pedagogo como facilitador da aproximação da comunidade à escola, promovendo a efetiva participação, ouvindo os interesses e viabilizando a troca de experiências;
 - d) *Direção da escola*²²: atuação do pedagogo na direção, buscando desenvolver uma gestão escolar participativa e as atividades vinculadas a essa função.

Partindo dessa conceituação, demais autores nos ajudam a embasar as discussões, no sentido de perceber a complexidade do trabalho do pedagogo, sua prática, as relações estabelecidas e o contexto de atuação.

Franco (2016, p.19-20) define o trabalho do pedagogo como “uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. O processo de transformação das práticas dos professores é possibilitado pelo pedagogo ao promover um processo formativo, emancipador, crítico e compromissado, tendo em vista o repensar das práticas a fim de transformá-las, com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. O autor esclarece o que é coordenado pelo pedagogo:

[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2016, p.27).

É importante destacar que o trabalho e a ação de ‘coordenar’ o pedagógico a ser desenvolvido pelo pedagogo não são possibilitados de forma isolada, necessitam do trabalho coletivo, do envolvimento de todos e da inclusão da totalidade escolar, para que os objetivos sejam, de fato, coletivos. O pedagogo é peça-chave na escola, tem um relevante papel na organização dos processos educativos e na mobilização do grupo, para isso, precisa reconhecer o seu papel e o que coordena.

²² Na presente pesquisa, investigamos o pedagogo que atua na coordenação pedagógica. Entendemos que o diretor faz parte da equipe pedagógica e que ambos precisam desenvolver um trabalho coletivo e de participação, no entanto, não temos como foco o trabalho do pedagogo na direção escolar.

Placco, Almeida e Souza (2011) caracterizam o trabalho do pedagogo em três dimensões indissociáveis: articuladora, formadora e transformadora. O seu papel de formador dos professores se efetiva ao desenvolver uma formação que permita aos docentes aprofundarem e transformarem seus conhecimentos específicos em ensino, vinculando a formação ao projeto escolar e ao desenvolvimento dos docentes. A dimensão articuladora diz respeito ao processo de estabelecer o significado de trabalho coletivo na escola, articular os processos educativos, desenvolvendo o seu trabalho. E a dimensão transformadora desenvolve-se ao estabelecer mediações pedagógicas, estimulando a reflexão, a inovação e as mudanças para melhorar o ensino, a aprendizagem e a qualidade da educação.

A partir do entendimento do trabalho do pedagogo, concordamos com as autoras supracitadas, ao afirmarem que este profissional desenvolve múltiplas funções no seu cotidiano, e que estas são solicitadas por diferentes instâncias, como, por exemplo, solicitações das secretarias, do diretor, dos profissionais da escola, e “Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares).” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p.14).

Reflexo das múltiplas atribuições do pedagogo tem sido a secundarização do acompanhamento dos docentes, ou seja, do seu papel formador, predominando o eixo da articulação, o qual envolve o acompanhamento dos alunos, dos projetos e de diferentes atividades da escola, tanto pedagógicas como administrativas. No entanto, as autoras reforçam que “quando prevalece o eixo articulação, pode-se perder de vista o caráter formativo e potencialmente transformador da coordenação pedagógica para valorizar resultados imediatos e funcionais de sua ação.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.276).

Com a diversidade de tarefas submetidas ao pedagogo, ao priorizar as atividades e resultados imediatos, ele acaba desempenhando funções corriqueiras, “apagando incêndio” (PLACCO, 2012), situação denominada quando o profissional apenas resolve questões imediatas, desfavorecendo o seu trabalho e atuando sem um planejamento e organização das ações. Esse desvio de função é reflexo também da falta de condições de trabalho na escola e impacta na atuação do pedagogo quando busca suprir apenas as necessidades imediatas.

A menção a essas questões não possui o intuito de responsabilizar o pedagogo, mas de evidenciar as condições que ele enfrenta. Franco (2016) nos alerta que, por vezes, os pedagogos são considerados como “bodes expiatórios” a serem culpabilizados pelo fracasso escolar. Ressaltamos que nosso intento com a pesquisa é evidenciar, a partir da prática dos pedagogos, possibilidades de sua atuação, considerando as adversidades e complexidades do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento do seu trabalho.

Sabemos que o seu papel vai além da resolução de problemas, no entanto, como o pedagogo reconhece o seu papel em meio às múltiplas determinações? Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), sua identidade é constituída em um movimento de tensão entre os atos de atribuição e os atos de pertença. Os atos de atribuição consistem naquilo que os outros dizem que o sujeito é, a identidade para o outro, o que esperam do sujeito, envolve as atribuições que estão descritas nos documentos legais sobre o pedagogo, determinadas pelos sistemas de ensino, e as visões na própria instituição, dos diretores e demais pessoas. Os atos de pertença constituem a identificação do sujeito e aderência às atribuições, é a identidade para si, o desejo em assumir determinadas formas, aquilo que o pedagogo adere ou não ao seu trabalho, o que ele assume enquanto suas atribuições, seu papel.

Desta forma, os atos de atribuição e pertença são vivenciados pelo pedagogo e repercutem no seu trabalho. Conforme as autoras, as experiências vividas pelos pedagogos como professores; a desvalorização profissional; o excesso de atribuições; a ambiguidade na função; a formação inicial e continuada inadequada ao pedagogo, as quais não reconhecem as especificidades da função; o excesso de atividades corriqueiras que o afastam de suas prioridades; todos são aspectos que, de forma positiva e/ou negativa, o influenciam a constituir a sua prática e sua identidade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Assim, as influências no seu trabalho impedem o desenvolvimento das ações formativas, de mediação, suporte, articulação, dificultando a sua prática pedagógica. Concordamos com as autoras ao afirmarem que a constituição identitária do pedagogo:

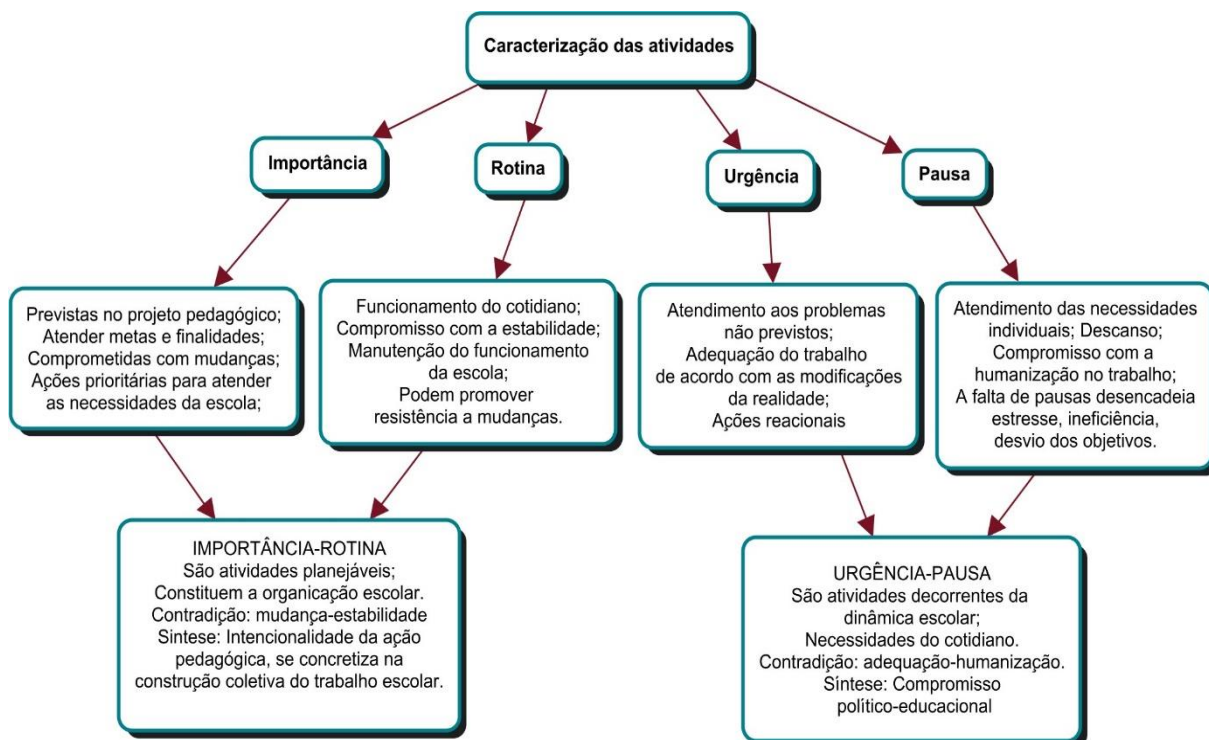
[...] se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os CPs assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas postas se confrontam com aquelas provenientes

da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais desses CPs, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.283).

Destacamos a importância de o pedagogo compreender as suas atribuições e os limites de sua atuação, a fim de evitar os desvios no seu trabalho. No entanto, a intensa burocratização dos sistemas de ensino dificulta este propósito (PINTO, 2011).

Placco (2012), ao tratar do cotidiano do pedagogo, enfatiza a necessidade de refletir, questionar e buscar alternativas para que a atuação frente às adversidades tenha intencionalidade e propósitos. Para tanto, a autora apresenta uma caracterização das atividades de trabalho, baseada em autores como Matus (1991) e Gonçalves (1995), como sendo as atividades de importância; rotina; urgência; pausa. Estas são organizadas pelos autores em dois pares contrapostos: importância-rotina; urgência-pausa. Elaboramos um esquema (Figura 4) para apresentar as atividades e caracterizá-las em sua relação com o trabalho do pedagogo.

Figura 4 - Caracterização das atividades de trabalho do pedagogo



Fonte: A autora, adaptado de Placco (2012).

Podemos confirmar que as diferentes atividades fazem parte da rotina do pedagogo, no entanto, ao priorizar determinadas ações, o pedagogo coloca em risco outras situações que são relevantes ao contexto educacional. Vejamos essa questão nas análises das atividades. As atividades de importância visam a mudança, superação das dificuldades da prática, partem de um diagnóstico da realidade e são planejadas para atingir fins e metas. O pedagogo tem papel primordial em envolver os profissionais da escola

[...] nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o projeto político-pedagógico proponha ações de IMPORTÂNCIA em torno das quais todos se empenhem, não permitindo resistências e adiamentos, em função de ações rotineiras ou emergenciais (PLACCO, 2012, p.52).

As atividades de rotina são ligadas à estabilidade, voltadas ao cotidiano e à manutenção do funcionamento da escola. Na relação entre importância-rotina, o destaque é para a intencionalidade, são as ações do pedagogo pensadas e organizadas, e que exigem dele um trabalho coletivo. Ao priorizar atividades de rotina, deixam-se em segundo plano as mudanças e o aperfeiçoamento da prática.

As atividades de urgência buscam a adequação diante de situações não previstas, questões inesperadas que modificam a rotina e as atividades de importância. Se priorizadas pelo pedagogo, ocasiona a situação mencionada anteriormente ao apenas apagar incêndios. Mesmo que urgências sejam inesperadas no cotidiano, algumas situações se repetem, como, por exemplo, a falta de professores e acidentes com alunos, tendo o pedagogo uma organização sobre essas questões e prevendo as ações, é possível atuar sem perder de vista as demais atividades.

No que se refere às atividades de pausa, estas visam a humanização no trabalho, estando voltadas às questões individuais. Geralmente, são deixadas em segundo plano para atender rotina ou urgência, influenciando até mesmo nas relações interpessoais, as quais são dificultadas pelo cansaço, estresse e sobrecarga. É necessário que o pedagogo promova

[...] momentos fundamentais de relacionamento e trocas que 'afinem' sua comunicação e seu entendimento sobre as pessoas, o que lhes possibilitará, simultaneamente, comunicação e compreensão, parcerias e solidariedade entre os profissionais, no caminho de reflexões que gerem soluções mais

aprofundadas e criativas quanto aos obstáculos e problemas emergentes no caminho do cotidiano, relações mais ricas e profícuas entre todos os educadores e os educandos da escola (PLACCO, 2012, p.52).

A relação urgência-pausa tem como síntese o compromisso político-educacional e, também, precisa ser prevista pelo pedagogo, a fim de atingir seus objetivos e desempenhar o seu papel de articulação, formação e transformação na escola.

Ressaltamos a necessidade dos objetivos, da intencionalidade sobre seu trabalho, suas atribuições e ações a serem desenvolvidas, para isso, a importância de organizar as ações, planejar seu cotidiano, suas atividades. O pedagogo acompanha o planejamento dos docentes, reconhece o seu papel para atingir os objetivos educacionais; desta mesma forma, é imprescindível que haja organização, objetivos e que obtenha conhecimentos específicos.

Pinto (2011) declara que o trabalho do pedagogo tem alto grau de imprevisibilidade, sendo assim, ao reconhecer as finalidades da educação e do seu trabalho, será possível se posicionar diante das situações.

Corroboramos que, ao desenvolver uma prática dialógica, o pedagogo terá maior envolvimento e parceria na escola, o que facilitará o desenvolvimento de suas ações. Ao passo que dialoga com os demais, ouve, coloca-os também como participantes do processo e desenvolve um trabalho coletivo. São possibilidades que se evidenciam diante das múltiplas situações que o pedagogo enfrenta, nas quais também fortalecem sua identidade e seu papel na escola.

Com a base teórica do trabalho do pedagogo, buscamos analisar a prática e o cotidiano das pedagogas em atuação, participantes da pesquisa, refletindo sobre as atividades desenvolvidas.

3.1.1 As pedagogas da educação básica e o cotidiano de trabalho

As atividades desenvolvidas pelas pedagogas em seu cotidiano são mencionadas pelos referenciais teóricos e por diferentes pesquisas já realizadas na área. No entanto, ao reconhecermos que a prática é situada em um determinado contexto social e histórico, consideramos a necessidade de caracterizar a prática das pedagogas atuantes nas redes de ensino, que são campo de investigação.

No questionário, elencamos algumas atividades mencionadas nos referenciais teóricos e que foram indicadas pelas pedagogas que auxiliaram na construção do instrumento investigativo. Solicitamos que as pedagogas enumerassem as atividades, de 1 a 8, em ordem crescente, indicando a atividade mais recorrente para a de menor recorrência.

Com as respostas das pedagogas, identificamos que não há apenas uma atividade recorrente, visto que foi enumerado mais de uma atividade com o número um, indicando que há mais de uma ação prioritária no cotidiano das participantes. Desta forma, optamos por elaborar um quadro, elencando a ordem crescente das atividades assinaladas com o número um.

Quadro 4 - Atividades mais recorrentes no cotidiano da pedagoga

Atividade	Quantidade	Posição
Atendimento aos alunos	34	1º
Documentação e questões burocráticas	31	2º
Mediação de questões emergentes na escola	23	3º
Orientação aos docentes/planejamento	22	4º
Atendimento aos pais	21	5º
Substituição de docentes	18	6º
Formação continuada	13	7º
Reuniões	11	8º

Fonte: A autora (2023)

O atendimento aos alunos – primeiro colocado na lista – é uma de suas atribuições das pedagogas, visto que o objetivo principal de todas as ações na escola é a aprendizagem dos alunos. No entanto, podemos nos questionar: no que consiste esse atendimento? São questões emergenciais do cotidiano? São relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem?

Chama-nos atenção que, em segunda posição, está a atividade de documentação e questões burocráticas, fato que revela as cobranças e a burocratização do ensino, reflexo de um contexto de trabalho permeado por controles, resultados, elevação de índices e eficiência. Documentações fazem parte do cotidiano escolar, visando a organização e o acompanhamento dos alunos, porém, não é somente nesse sentido que as questões burocráticas têm sido presentes no trabalho das pedagogas.

Em seguida, apresenta-se a mediação de questões emergentes da escola, as quais fazem parte da rotina escolar, no entanto, retomamos o que foi apresentado por Placco (2012), pois é necessário um olhar atento para que a pedagoga não fique apenas apagando incêndios, mas que haja, de fato, um planejamento e objetivos a serem atingidos em seu trabalho.

As demais atividades – atendimento aos pais, substituição de docentes e reuniões – fazem parte do cotidiano das pedagogas e são realizadas por elas. Destacamos novamente a questão da clareza dos objetivos, da organização do trabalho, para que haja prioridades e o atendimento às suas áreas de atribuição.

Evidenciamos que o desenvolvimento da formação continuada e o acompanhamento dos docentes é basilar no trabalho delas, com o intuito de efetivar o processo educativo, no entanto, essas atividades não foram as primeiras colocadas, fato que nos chama a atenção para identificar os motivos que impedem a priorização destas ações e a percepção que as pedagogas possuem sobre o seu trabalho.

A pedagoga – QP25 destaca a importância de reconhecer suas atribuições, ao afirmar:

O trabalho que venho realizando, focado nas funções específicas do pedagogo na escola tem sido muito significativo. Precisamos ter muito claro quais são as nossas atribuições, para não ficarmos simplesmente 'apagando incêndios' (QP25).

Em questão aberta, questionamos às pedagogas se realizam outras atividades além das descritas anteriormente. Obtivemos um retorno de 41 respostas mencionando diferentes atividades, envolvendo questões da organização da rotina escolar, atendimentos dos alunos, organização dos espaços escolares, entre outras. As atividades foram organizadas no esquema a seguir (Figura 5), a fim de demonstrar a variedade de questões abordadas.

Figura 5 - Atividades realizadas pelas pedagogas em seu cotidiano



Fonte: A autora (2023)

Tendo em vista as diferentes atividades desenvolvidas pelas pedagogas no seu cotidiano, considerando que o contexto de atuação exige o atendimento a diferentes questões, e que elas se veem imersas nessas atribuições, questionamos: é possível, mesmo na intensidade da rotina escolar, desenvolver práticas dialógicas ao efetuar essas atividades? Ao atender o portão na entrada e na saída, o recreio, ao mediar conflitos, ao apagar incêndios, é possível estabelecer relações mais dialógicas e igualitárias? Ao acreditarmos e defendermos que é possível o desenvolvimento de práticas dialógicas, refletimos sobre como as pedagogas podem favorecer o desenvolvimento dessas práticas.

O contexto de atuação influencia no trabalho das pedagogas, nas cobranças, nas visões sobre o seu trabalho, por esse motivo, torna-se primordial aprofundar as discussões sobre o contexto contraditório de atuação, o qual será debatido a seguir.

3.2 CONTEXTOS CONTRADITÓRIOS E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DAS PEDAGOGAS

O trabalho cotidiano do pedagogo envolve diferentes atividades, situações e tarefas a serem desenvolvidas. As instituições escolares possuem suas especificidades, sua identidade e as diferentes visões e concepções presentes nesse espaço. No entanto, essas instituições fazem parte de sistemas e redes de ensino, os quais orientam e organizam a educação.

Nesse sentido, consideramos que todo o contexto de trabalho do pedagogo é um contexto contraditório, pois há diferentes concepções e formas de trabalho que são impostos pela organização atual, sendo essa de Estado, governo e sistemas educacionais, imersos em um projeto social neoliberal, gerencialista, que conduz a uma formação de mão de obra submissa, técnica e voltada ao praticismo.

No âmbito do movimento neoliberal e gerencial e seus impactos nas instituições educativas, tendo como foco o trabalho do pedagogo, é importante retomarmos brevemente o histórico dos acontecimentos no país e no mundo, partindo do movimento de abertura política e o desenvolvimento da gestão democrática, a crise do capitalismo e o surgimento da Nova Gestão Pública, chegando aos dias atuais, com os impasses e tensões das visões democráticas versus gerenciais.

Na realidade brasileira, vivenciamos na década de 1980 o processo de abertura política, pós ditadura militar, o que gerou muito reflexos na sociedade, e, especificamente falando, no campo educacional. Tivemos o início de discussões mais democráticas, de decisões coletivas, advindas de movimentos sociais que trouxeram significativas transformações.

Os movimentos resultantes desse processo refletem na formação do pedagogo, anteriormente fragmentado em supervisão e orientação, em uma concepção mais técnica e fiscalizadora, propondo então a aproximação com a realidade escolar e a constituição do pedagogo unificado, dados esses abordados anteriormente em investigação realizada pela pesquisadora (GAIO, 2018).

No período de redemocratização, conforme apresentado por Nardi (2016), constitui-se entre os educadores um consenso sobre as bases do projeto de educação, envolvendo a democratização da gestão. Realizaram-se encontros coletivos, conferências, fóruns de discussão, reunindo os profissionais e buscando,

por meio de lutas permanentes, definir os princípios para a defesa de uma educação democrática.

Nas definições das políticas educacionais, começa a aparecer o conceito de gestão democrática, presente, primeiramente, na Constituição Federal de 1988, no art.206, inciso VI, estabelecendo o princípio da “gestão democrática do ensino público, em forma da lei”. Define-se, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 14, que os sistemas de ensino irão definir as normas de gestão democrática pautando-se nos princípios da “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p.15).

No entanto, em meio a esse processo democrático no país, nos movimentos mundiais percorriam as discussões neoliberais e gerenciais, resultando na elaboração de documentos oficiais, com vistas a reger esse novo sistema. Com a crise do capitalismo vivenciada em meados dos anos 1970, iniciam-se os estudos e a estruturação da Nova Gestão Pública, trazendo o enfoque ao modelo gerencial (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014).

Algumas das principais medidas adotadas estão relacionadas ao incentivo de parcerias privadas; maior autonomia nos níveis hierárquicos; descentralização; planejamento estratégico; habilidades gerenciais ao trabalhador etc. (CABRAL NETO, 2009).

Com isso, o Brasil inicia, na década de 1990, a Reforma do Estado, resultando em movimentos do governo brasileiro para realizar as mudanças e reformas nos diferentes âmbitos sociais, com foco na eficiência, nas parcerias público e privadas, visando uma administração pública voltada ao controle de resultados, sendo o cidadão considerado como cliente dos serviços prestados pelo Estado (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014).

A busca por novas estratégias para a escola pública estava baseada na modernização da gestão educacional ao criticar o modelo vigente considerando-o como ineficiente e burocrático. Essa modernização buscava a participação dos usuários, protagonismos dos pais e a responsabilização dos gestores. Aumenta a competitividade em busca de financiamento, tendo como foco os resultados e índices controlados por agências internacionais (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014).

Na organização dos sistemas e das escolas, a gestão educacional e escolar passou a ser orientadas pelo modo gerencial, o que refletiu em modelos de planejamento técnicos, apoiando-se no mercado e na eficiência. O enfoque central estaria na educação enquanto formação da mão-de-obra, elaborando metas e planos de educação de acordo com as competências exigidas pelo mercado de trabalho (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020).

Os reflexos ao trabalho docente foram de redução da autonomia de trabalho, maior exploração, desvalorização e menor satisfação no emprego. Segundo Newman e Clarke (2012), houve o predomínio de visões capitalistas na formação dos sujeitos, considerando os alunos como mercadorias, privilegiando pedagogias tradicionais, aumentando a desigualdade de acesso e progressão à escolarização, enfraquece até mesmo as secretarias locais de coordenarem e dirigirem seus sistemas educacionais.

Sendo assim, o movimento instaurado pela gestão democrática encontra o movimento do modelo gerencial, os quais divergem em seus princípios e concepções, resultando no impasse das discussões e definições (NARDI, 2016). Lima, Prado e Shimamoto (2011) apontam os principais reflexos da gestão gerencial na escola, trazendo como primeiro ponto a participação vista enquanto participacionismo, ou seja, no sentido de construir amarras à participação e gerando o conformismo, visando a manutenção das ações gestoras para a produtividade, eficiência e eficácia. Uma participação instrumental, buscando a 'colaboração' das pessoas.

Um segundo ponto é a preocupação com os resultados e a prestação de serviços depositada na comunidade, visando um maior controle e responsabilização. O objetivo em compartilhar a gestão com a comunidade está em desobrigar o Estado da manutenção da escola pública, com o discurso de maior participação e colaboração, porém, legitimando o controle do Estado sobre a escola (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

As avaliações externas têm sido realizadas com o objetivo de aumentar padrões articulados com a empresa, pensando na excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ; BALL, 2011). Chamado de Estado Avaliador, passou então a valorizar esses princípios do mercado em detrimento às reais finalidades da educação. As consequências são vislumbradas no esforço que as escolas fazem para melhorar o desempenho dos alunos, ainda que seja necessário pensar propostas de treinamentos e estreitamento curricular, situação apontada por Cóssio, Oliveira e Souza (2014).

Além disso, outra reflexão importante é apontada por Afonso (2014), ao afirmar que essas avaliações retiram deste Estado Avaliador a responsabilidade do ensino, trazendo para as instituições, ao passo que há a competição e a divulgação das notas, deixando os professores e as equipes gestoras responsáveis pelos resultados, sem considerar a realidade vivenciada e os processos. Por outro lado, o que o Estado visa é realmente a fiscalização e o controle do trabalho que está sendo realizado, o que prejudica o processo e gera nas escolas a aversão aos processos avaliativos.

A relação público-privada tem aumentado consideravelmente no campo educativo, intervindo na formação dos docentes, dos profissionais da educação, dos alunos, na organização dos sistemas e das escolas, além das avaliações. Peroni (2013) aborda as consequências das formações advindas das iniciativas privadas e da sua relação com o ensino público, visto que as formações são elaboradas pelas instituições e precisam ser seguidas pelos docentes, desconsiderando seus conhecimentos.

Com as concepções gerenciais e neoliberais, tanto o trabalho como a sua formação dos educadores são considerados a partir de uma racionalidade técnica, desvalorizando os saberes docentes, impondo propostas para a escola e seus profissionais. A racionalidade técnica é abordada por Diniz-Pereira (2014) como o modelo que considera a resolução de problemas a partir de aplicação rigorosa de teorias e técnicas. Considerando a formação de professores, ela é baseada na teoria para iluminar os pensamentos e aplicá-las na prática, com os docentes enquanto técnicos que colocam em prática as regras científicas e pedagógicas.

Pesquisas realizadas têm demonstrado os impactos neoliberais na formação, no trabalho e na valorização dos professores. Duarte (2020) discute os movimentos de resistência dos docentes à doutrinação neoliberal, demonstrando os impactos no adoecimento e na desvalorização da profissão, a formação e o ensino voltados ao mercado de trabalho, com o enfoque técnico, suavização de conteúdos, o que leva ao aumento da desigualdade entre os alunos.

Buscamos em Hypolito (2011) assimilar os reflexos do gerencialismo na gestão escolar. Destacamos que as visões são antagônicas, no entanto, há por parte do gerencialismo a apropriação dos termos utilizados pela gestão democrática, gerando a aceitação das pessoas em propostas mercadológicas. Outrossim, há um desvio semântico, no qual a participação e o trabalho coletivo reverberam em uma

responsabilização da escola por parte dos envolvidos, além da precarização das condições de trabalho, a intensificação das atividades e cobranças por meio de controle e regulação.

Diante da contradição entre as concepções, baseamo-nos na conceituação feita por Souza (2009) sobre a gestão democrática, na qual nos apoiamos para defender o trabalho do pedagogo na escola, visando a prática dialógica.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125).

Ao assumirmos a defesa de uma gestão democrática, é necessário que as ações estejam pertinentes ao discurso. Nesse sentido, Souza (2009) apresenta que o interesse da ação política é o poder, a tomada de decisões na gestão envolve poder, sendo assim, o poder estará presente no trabalho escolar e nas ações desenvolvidas, o que diferencia é a forma como estas serão postas em prática, de forma mais ou menos democrática. Com enfoque à gestão democrática, consideramos o contrato firmado entre as pessoas e o diálogo como essencial.

Ao estabelecer o diálogo, é relevante abarcar que não se fala no sentido apenas do direito de todos em participar e falar, mas, sim, em ouvir e considerar as diferentes contribuições, para que, de fato, se efetive a participação, e as pessoas se sintam pertencentes àquela realidade, considerando o diálogo igualitário a partir de Freire (1967). Aspecto que destacamos para o trabalho do pedagogo, o qual reconhece as questões de poder, mas que, em sua prática dialógica, buscará as relações igualitárias.

Por esse motivo, o processo democrático precisa ser pensado e construído desde a elaboração de currículos, organização e gestão das escolas. Para isso, precisamos pensar em possibilidades de desenvolver efetivamente uma gestão democrática. Não obstante a defesa e as proposições para que a gestão democrática ocorra, outro aspecto que tem influenciado esse movimento são as imposições e/ou proposições advindas da visão gerencialistas.

Para além de uma racionalidade técnica, é importante considerarmos uma formação crítica, reflexiva, a qual, segundo Diniz-Pereira (2014), baseia-se em uma racionalidade crítica de formação docente, considerando a educação historicamente localizada, como atividade social e política. Tem como foco a pesquisa, colocando o professor como sujeito do processo, partindo de suas experiências e planejando a sua aprendizagem. Consiste no levantamento de problemas, no uso do diálogo para discutir, questionar e, assim, construir o conhecimento.

Ao considerarmos o pedagogo em atuação, a partir de uma formação pautada na racionalidade crítica, entendemos que ele será capaz de identificar os problemas da prática, buscar coletivamente promover discussões, diálogos, elaboração de propostas e transformação da prática, em sua complexidade e totalidade do trabalho educativo.

Precisamos considerar que a escola não é mera reprodutora no sistema na qual está envolvida, ela participa, sim, de uma rede de ensino, de propostas curriculares, no entanto, visando a transformação social, a formação do aluno integral, sujeito ativo na sua vida e na sociedade. Sendo assim, a gestão democrática se efetiva em condições reais de superação das desigualdades sociais, sendo que ela não é um conjunto de regras, mais sim princípios e concepções que precisam ser discutidos coletivamente, defendendo o que se pretende alcançar no processo educativo.

Nesse sentido, tendo como base os apontamentos de Freire (2000) ao considerar o ser humano como sujeito da história, reconhecemos o pedagogo enquanto sujeito ativo, histórico, e em constante construção. Podemos considerar que o pedagogo está condicionado pelas estruturas sociais, no entanto, não é determinado por elas, o que consiste em considerar a história como possibilidade, apesar das questões decorrentes do contexto, é possível intervir e modificar as estruturas a fim de transformá-las.

Como exemplo, podemos pensar nas determinações externas, na burocratização do trabalho, nas imposições realizadas no processo formativo, na comprovação do seu trabalho por meio de planilhas, assim sendo, o pedagogo é capaz de identificar, refletir e agir para alterar estes condicionamentos e os impactos no contexto escolar.

Concluimos que o contexto contraditório aqui apresentado impacta o trabalho do pedagogo desenvolvido na escola. Sendo assim, **defendemos a tese** de que - embora exista o contexto contraditório que exige práticas imediatistas, burocráticas,

pautadas na racionalidade técnica - as pedagogas criam estratégias de trabalho fundamentadas na dialogicidade e, com isso, realizam movimentos de transformações na realidade e produzem práticas dialógicas.

Considerando as possibilidades de atuação do pedagogo diante do contexto contraditório, passamos a analisar e discutir as práticas das pedagogas, abordamos o trabalho desenvolvido nas escolas. Evidenciamos que, apesar das dificuldades, das necessidades cotidianas, há possibilidades de fazer diferente, de dar significado a essas ações, superando a reprodução, a tecnificação, as relações de poder e hierárquicas na escola. É a partir da prática dessas pedagogas que identificaremos essas proposições e desvelar os princípios organizadores de práticas dialógicas.

3.3 AS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS: O TRABALHO DESENVOLVIDO COM O COLETIVO DA ESCOLA

Compreendendo o contexto atual de trabalho do pedagogo, seu papel, atribuições e a importância da organização do trabalho no seu cotidiano, outro elemento de destaque é a forma como o pedagogo desenvolve suas atividades, tendo como foco o trabalho coletivo na escola. É necessário que haja envolvimento de todos, desde a identificação das necessidades e dificuldades da realidade, até a elaboração de propostas e os objetivos a serem alcançados. Placco, Almeida e Souza (2011) realçam o trabalho coletivo na escola e o papel do pedagogo nesse processo.

E há a necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo, o qual exige, por sua vez, a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228)

O articulador desse processo educativo é o pedagogo, tendo como eixo norteador de suas ações o desenvolvimento do trabalho coletivo. No entanto, o termo trabalho coletivo é muito presente nas discussões e na prática escolar, mas muitas vezes não há efetivamente uma discussão sobre tal conceito.

Buscamos em Sforzi e Galuch (2016) essa conceituação, as quais abordam que o trabalho coletivo é efetivado quando todos os profissionais buscam alcançar um mesmo objetivo, reunindo esforços para atingi-lo, ou seja, não é apenas a reunião de pessoas em um mesmo local, mas, sim, quando há o engajamento de todos para

alcançar os fins educativos elegidos coletivamente. É a união do sentido pessoal – o que move a ação do sujeito, o motivo – com o significado social – construído na e pela prática social, apropriado pelo homem.

Como exemplo dessa união entre sentido e significado, as autoras apresentam o significado elaborado historicamente da atividade educativa, sendo baseada em “promover a apropriação pelas novas gerações do conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade” (SFORNI; GALUCH, 2016, p. 487). Para tanto, os profissionais da educação desenvolvem suas ações, a fim de atingirem esse objetivo geral da atividade educativa, compreendendo o sentido de suas ações e buscando atingir a finalidade da escola.

Como o trabalho coletivo envolve a totalidade das ações da escola, as diferentes atividades desenvolvidas pelos profissionais necessitam estarem de acordo com o seu real significado. As ações do pedagogo também precisam estar alinhadas. Pensemos no exemplo do pedagogo em relação ao sentido pessoal e significado social:

Quando os pedagogos não priorizam ações específicas de coordenação pedagógica como, por exemplo, orientar os docentes na definição de conteúdos, no planejamento das atividades de ensino e na organização dos instrumentos de avaliação em sintonia com os objetivos da aprendizagem e da formação, ocupando-se de demandas periféricas ao trabalho docente; também quando esses profissionais se portam como meros cumpridores e repassadores de determinações de órgãos superiores como núcleos regionais de educação, secretarias municipais de educação, Ministério da Educação, dentre outros, revelam que estão alheios à aprendizagem e formação dos estudantes, portanto, que o significado social da coordenação pedagógica não corresponde ao sentido que esta função tem para eles (SFORNI; GALUCH, 2016, p. 490).

Esse distanciamento entre sentido e significado no trabalho pedagógico influencia no desenvolvimento de um trabalho coletivo, principalmente quando o pedagogo, responsável por essa articulação, não conhece os motivos de suas ações, impactando em todo o processo educativo.

Reforçamos as considerações das autoras, em que o trabalho coletivo consiste nessa aproximação dos objetivos e os envolvidos passam a ter os mesmos sentidos e motivos nas decisões, nas ações, compartilhando um sentido comum e efetivando a coletividade. A equipe de gestão destaca-se ao desenvolver um trabalho a favor de mobilizar e efetivar o trabalho coletivo, a partir dos sentidos e significados (SFORNI; GALUCH, 2016).

Placco e Souza (2012, p. 27) destacam que o trabalho coletivo “pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno”, é a partir deste trabalho que os avanços nos processos formativos e nas práticas educativas são possibilitados.

O desenvolvimento do trabalho coletivo é algo complexo e envolve diferentes sujeitos, com diferentes concepções, crenças, conhecimentos e intencionalidades, os quais reúnem-se para discutir, refletir e compartilhar todos esses elementos, podendo haver divergências. Nesse sentido, o trabalho coletivo é a relação do individual e o coletivo, ou seja, o momento de refletir sobre as compreensões e os objetivos a serem alcançados, de abordar as diferentes ideias, mas trabalhar no sentido de uma identificação coletiva pelo trabalho a ser desenvolvido na escola (PLACCO; SOUZA, 2012).

Isto posto, um caminho comum construído a partir do trabalho coletivo é a elaboração do projeto da escola, o Projeto Político Pedagógico, o qual definirá os objetivos a serem alcançados, a concepção de educação, de sociedade, formação dos alunos, o trabalho a ser desenvolvido e as características da realidade escolar. Para alcançar essa produção coletiva, é imprescindível o papel do pedagogo como mediador do trabalho coletivo, dos processos de reflexão, diálogo, discussão e, principalmente, das relações que se estabelecem no coletivo.

Segundo Freire (2000; 2011) e Aubert *et al.* (2018), as relações e interações entre as pessoas podem enfatizar o diálogo ou o poder. Assim sendo, as relações de poder enfatizam a hierarquia, o individualismo, a violência física ou simbólica e a opressão, as decisões são tomadas a partir da posição hierárquica e busca-se conquistar e alienar os sujeitos. Já as relações dialógicas são baseadas na igualdade, cujo ponto de partida é o diálogo, a valorização das pessoas, os seus conhecimentos e contribuições, enfatizando-se a participação de todos e as decisões coletivas.

Ao encontro dos apontamentos dos autores supracitados, destacamos que o diálogo é fundamental na prática dos pedagogos e como princípio de um trabalho coletivo. Reconhecemos que as relações sociais estabelecidas na escola influenciam nesse processo e a aproximação entre as pessoas, a comunicação e o respeito são elementos de destaque.

Nesse processo de trabalho coletivo e relações sociais, consideramos como relevante destacar as ações concretas para o pedagogo desenvolver um processo

formativo partilhado, as quais foram sistematizadas a partir dos escritos de Placco (2012):

Quadro 5 - Ações concretas do pedagogo

1) Responsabilidades partilhadas	Ao compartilhar responsabilidades, o pedagogo envolve os sujeitos no compromisso com os objetivos propostos; colabora-se mutuamente; cada um com sua função; não há sobrecarga de trabalho ao pedagogo.
2) Interlocução participada	Ouvir, dialogar, construir a partir de uma interlocução participativa, tanto os processos formativos como o trabalho docente, o pedagogo precisa envolver os sujeitos para que se comprometam com as ações.
3) Confronto cotidiano	Confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança, chamamento à reflexão é proporcionado pelo pedagogo, a fim de superar a alienação e garantir o processo de aperfeiçoamento.
4) Tempo e movimento	Compreender que as transformações não acontecem de maneira contínua e regular, mas, sim, em processo de avanços e retrocessos, auxiliam o pedagogo a aceitar os movimentos de idas e vindas e também questionar, orientar e intervir nesse processo.
5) Olhares do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional	Olhar atento e cuidadoso do pedagogo que o auxiliará a organizar suas ações formativas. Olhar da constatação; Olhar da investigação, análise e reflexão; Olhar da ação; Re-olhar da avaliação; Olhares de curiosidade, invenção e espanto; Olhares de amorosidade e respeito.
6) Formação do(a) próprio(a) coordenador(a) pedagógico enquanto organiza, planeja e forma os professores	O pedagogo precisa questionar-se sobre seu próprio desempenho, sobre as ações formadoras, sobre as relações sociais, desenvolvendo uma formação da sua própria consciência crítica e uma prática condizente com o compromisso social do projeto coletivo.
7) Integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu projeto político-pedagógico, a realidade social da escola e a prática social/profissional dos docentes.	Ao estabelecer vínculos entre a prática social e a prática docente, o pedagogo possibilita a inserção da prática da escola na realidade social e promove a reflexão, a construção da consciência crítica e de práticas docentes.

Fonte: A autora. Adaptado de Placco (2012).

Podemos concluir que, a partir do reconhecimento das 7 ações concretas descritas anteriormente, das concepções que permeiam a sua prática, realizando o planejamento e organização de suas ações, o pedagogo desempenhará suas atribuições de forma a garantir o trabalho coletivo e as relações mais dialógicas. Reconhecendo as ações concretas pautadas na coletividade, podemos discutir o trabalho desenvolvido pelo pedagogo em sua realidade e nos apoiarmos nas possibilidades de coletividade.

Pinto (2011, p.153), ao tratar do pedagogo na coordenação do trabalho pedagógico junto aos docentes, afirma que, tendo como objetivo a melhoria da aprendizagem dos alunos e para que seja possível atingi-lo, “defendemos a ideia de que a principal atribuição do pedagogo escolar é dar suporte organizacional e

pedagógico aos professores.” Nesse sentido, ele realiza a mediação das práticas docentes, desenvolvendo uma coordenação junto aos profissionais, articulando o trabalho coletivo e a construção do PPP da escola, trabalho que acontece no cotidiano e na rotina escolar, e nos momentos específicos destinados aos processos formativos.

A autora Domingues (2014) indica que, ao coordenar o pedagógico, atuando diretamente com os docentes, o pedagogo

[...] coordena as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade (DOMINGUES, 2014, p.114).

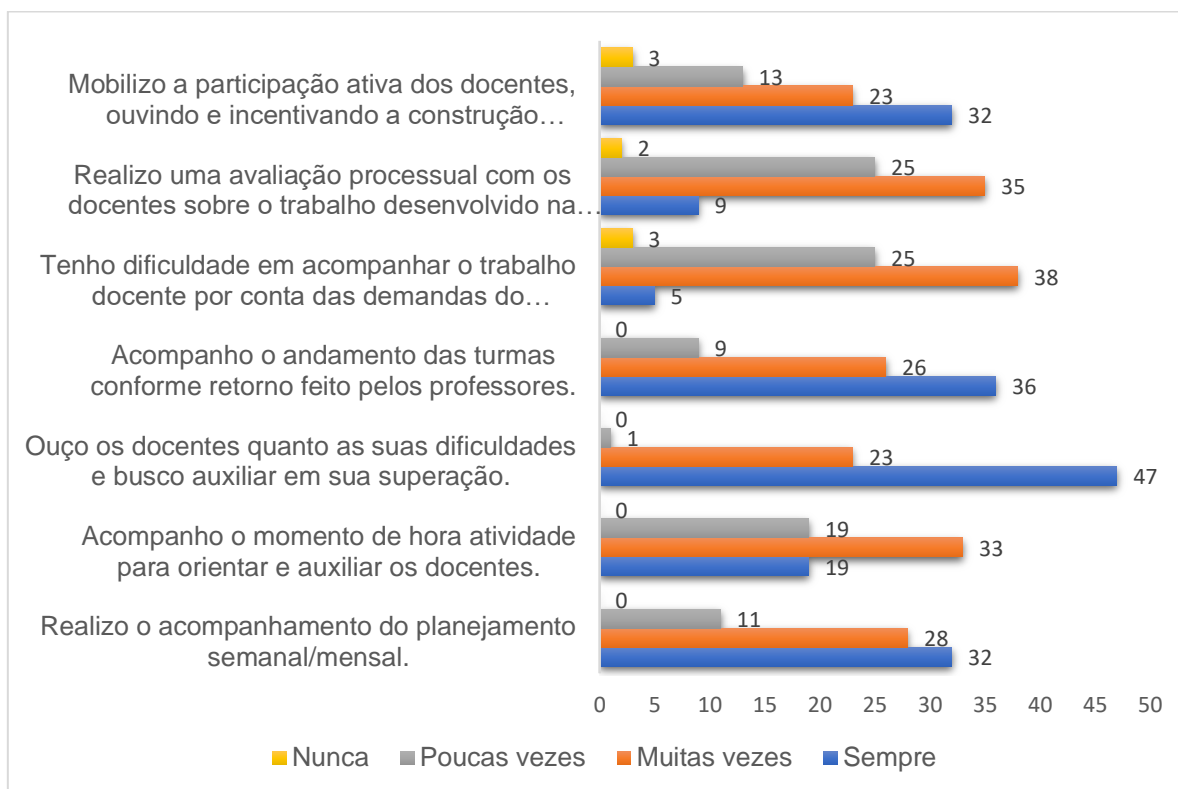
Ao encontro dessa afirmativa, é necessário que o pedagogo crie condições para um processo de reflexão crítica, partindo das necessidades docentes, identificados a partir do diálogo com os professores e do acompanhamento que realiza no cotidiano escolar. Retomando os conceitos centrais abordados por Placco, Almeida e Souza (2011; 2015), o trabalho de articulador, formador e transformador será reforçado nessa mediação realizada com os docentes.

3.3.1 As práticas das pedagogas com docentes e o desenvolvimento da formação continuada

De acordo com as atribuições do pedagogo, conforme apresentado por Pinto (2011), identificamos as práticas das pedagogas em relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de formações continuadas. A partir dos dados coletados, ressaltamos que elas enfrentam dificuldades em acompanhar o trabalho docente por conta da demanda do cotidiano, questão já apontada anteriormente como reflexo do contexto contraditório.

Em contrapartida, elas buscam estratégias para superar esses desafios, ouvindo os docentes, acompanhando o planejamento, a hora atividade e o andamento das turmas, conforme dados apresentados no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Práticas desenvolvidas pelas pedagogas no acompanhamento do trabalho docente



Fonte: A autora (2023)

Destacamos o processo de escuta e auxílio aos docentes, os quais fazem parte de uma prática dialógica, e os resultados demonstram a tentativa e o esforço das pedagogas em realizar o acompanhamento do trabalho docente e a mediação das necessidades. Destaca-se, também, o incentivo à construção coletiva do PPP, ação que impacta no trabalho coletivo a ser desenvolvido na escola.

São ações que fazem parte do trabalho do pedagogo, mas que também favorecem o trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem e aproximam os profissionais. Conforme Oliveira (2017), as relações socioafetivas auxiliam no trabalho, de forma que o pedagogo não exerça poder sobre os docentes, mas no sentido de cooperação e parceira.

Juntamente com o acompanhamento dos docentes, ressaltamos a função formadora do pedagogo. Em levantamento realizado nas teses e dissertações sobre o coordenador pedagógico²³, identificamos que a temática com maior ênfase investigativa é a formação que o pedagogo oferece aos docentes, dado que constata a importância do seu papel formador. Demais pesquisas realizadas por Domingues

²³ Levantamento realizado no grupo de pesquisa “Coordenador pedagógico: contextos, práticas e relações.” Trabalho em andamento, a ser publicado.

(2014), Placco (2012), Pinto (2011), entre outros autores, também reforçam a atuação do pedagogo na formação e acompanhamento dos docentes.

Sobre o seu papel na formação continuada dos docentes, a pedagoga QP25 traz uma importante reflexão sobre a sua atuação nesse processo:

A formação continuada na escola é fundamental. No entanto é um processo, as mudanças na prática pedagógica do professor não acontecem repentinamente, demanda tempo. Cabe a nós proporcionarmos esses momentos formativos como parte da rotina da escola, para que de forma gradativa o aperfeiçoamento profissional vá acontecendo. (QP25)

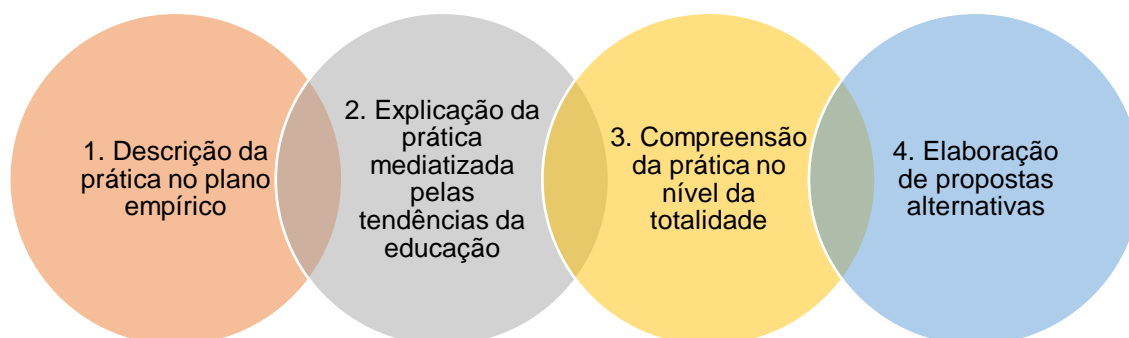
Os dados de pesquisa indicam que 66 pedagogas (91,7%) realizam a formação continuada dos docentes da escola. Sobre a organização dessas formações, 43 pedagogas indicaram que são, em sua maioria, previamente elaboradas pela Secretaria de Educação, e 39 pedagogas indicaram que as formações são frequentemente elaboradas a partir das necessidades da escola.

Quando nos referimos à formação continuada, temos como base as pesquisas já realizadas na área (GAIO, 2018; GAIO *et al.* 2020), e os conceitos apresentados pelos autores Garcia (1999), Mizukami *et al.* (2002), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Martins (1996; 2006), entre outros.

A formação continuada é aqui vista como aquela que acontece durante toda a carreira docente, após a formação inicial, acontece em um contínuo e contribui para a prática pedagógica. Consideramos que a formação continuada não se dá a partir da acumulação ou apenas transmissão de novos conhecimentos, mas, sim, a partir de um processo de reflexão crítica. A formação continuada pode envolver cursos, palestras, pós-graduação, entre outras formações realizadas pelos docentes, mas o destaque principal é para a formação que acontece na própria escola e que tem como elemento central a realidade escolar e as necessidades da prática.

Nesse sentido, ao definir a prática como ponto de partida, Martins (2006) concebe a formação continuada fundamentada na sistematização coletiva do conhecimento, a qual é possibilitada a partir dos quatro momentos formativos, apresentados na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Os quatro momentos da formação continuada.



Fonte: A autora (2023). Adaptado de Martins (2006).

O primeiro momento envolve a descrição da prática, momento em que o professor, ao relatar como acontece sua prática, busca explicá-la, compreendê-la, identificando os desafios, procurando uma explicação e possíveis alterações. Para tanto, realiza-se a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação, ou seja, busca conferir sentido e possibilita a transformação, a prática no nível da totalidade, reconhecendo as múltiplas determinações e negando dialeticamente, a fim de propor a elaboração de propostas alternativas. Com este entendimento da prática, a análise crítica, o conhecimento teórico, constroem-se coletivamente as alternativas e as mudanças para a prática, as propostas concretas de intervenção (MARTINS, 2006).

Ao evidenciarmos práticas exitosas de formação continuada, defendemos aquelas que levam em conta as necessidades da escola, que promovam a reflexão, a troca de experiências, a construção coletiva de novos conhecimentos e novas práticas, promovendo a transformação destas, concordando com Martins (2006).

Freire (2021) corrobora a presente discussão sobre a formação continuada, ao evidenciar que é indispensável a reflexão crítica sobre a prática, mas considerando a dialética entre prática e teoria. Não é possível formar apenas com a prática, ou apenas com discursos.

Ao solicitarmos às pedagogas que descrevessem alguma estratégia de formação ou momento formativo que desenvolveram e consideraram como práticas exitosas, elas apresentaram diferentes situações vivenciadas. As respostas foram analisadas de acordo com a dimensão transformadoras e dimensão limitadora, e organizadas em três categorias, conforme apresentado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - A formação continuada promovida pelas pedagogas

A formação continuada promovida pelas pedagogas		
CATEGORIA	Dimensão limitadoras	Dimensão transformadora
Formação continuada organizada pelas Secretarias de Educação	<ul style="list-style-type: none"> → Formações pré-estabelecidas pela secretaria de educação (QP7-19) → Voltada para repasse de informações e cobranças (Ágata; Cristal) 	<ul style="list-style-type: none"> → Formação sem vínculo com a mantenedora (QP4) → Suprimir questões que o Estado propõe para desenvolver questões que a escola precisa. (QP18) → Formações multiplicadas por professores e coordenadora (QP11; Pérola) → Contextualizando para a realidade (Ágata; Cristal)
Formação continuada com ênfase nas demandas cotidianas a partir da escuta e da troca de experiências entre docentes		<ul style="list-style-type: none"> → Trabalhar com as professoras questões relacionadas a sugestões que contribuam na melhoria de suas aulas (QP 6-72) → Trazer o assunto para o cotidiano do professor; adaptar para a realidade (QP 7-29) → Partir de demandas cotidianas (QP 13-27-65) → Temas de relevância coletiva (QP 56) → Discussão de práticas individuais que geram resultados; relatos de boas práticas (QP 14 – 22-30-32-41-49-59) → Ouvir os professores (QP72) → Conversa e troca de ideias entre professores (QP13) → Trazer a vivência em sala para a formação. (QP 16) → Compartilhar ideias, pensamentos, debates, autoavaliar a prática. (QP 8- 17-48-69) → Envolvimento e contribuição dos professores (QP 33) <p>Diálogo com os docentes (grupo de discussão)</p>
Estratégias para envolvimento dos docentes nas formações	<ul style="list-style-type: none"> → Ficar apenas na leitura de textos cansativos. (QP 16) → Quadro de funcionários aposentados. (QP 15) → Formações fora do horário de trabalho não há participação (QP 42) → Falta de momentos para reunir o coletivo (Pérola; ágata; Cristal) 	<ul style="list-style-type: none"> → Buscar vídeos, artigos, atividades dinâmicas para propor aos professores (QP 17-47-54-58) → Sugestão de ideias para a prática (QP 17) → Texto motivacional (QP 44) → Articulado textos e narrativas da prática (QP 21-36-57) → Compartilhar textos/artigos que abordam situações do cotidiano escolar promovendo reflexões (QP 50-53-60) → Desenvolver formações práticas (QP 43-45-55-61-62-64) → Envolver os docentes para trabalhar os temas de formação (QP 24) → Trabalho em equipe (QP 51-73) → Elaboração de pautas semanais (Pérola) Discussões sobre ações a serem desenvolvidas para melhorar a avaliação da rede. (QP 9)

Fonte: A autora (2023)

A primeira categoria, denominada *Formação continuada organizada pelas Secretarias de Educação*, teve destaque pelas participantes da pesquisa, visto que muitas vezes as formações são elaboradas pelas equipes da Secretaria e são enviadas às escolas para serem desenvolvidas pelas pedagogas.

No entanto, são apontadas como limitadoras, pois, em alguns casos, estão voltadas para o repasse de informações e cobranças, e/ou temáticas que não partem das necessidades dos docentes e da sua realidade. São enviados vídeos, materiais e slides prontos para que as pedagogas ou professores apenas multipliquem as formações na escola. As pedagogas buscam ações transformadoras no sentido de contextualizar as formações para a realidade, suprimindo questões e envolvendo o que é necessário aos docentes.

Aqui, como acontece – vem pronto do Estado. Nós, por conta própria, fazemos as adaptações, muitas vezes suprimindo o que eles propõem para desenvolvermos as questões que precisamos (QP19).

Como as formações são pré-estabelecidas pela SME, o sucesso da formação depende de como a coordenadora vai expor para os professores, por isso busco sempre trazer o assunto para o cotidiano (QP7).

Nós temos a semana pedagógica, não é nem mais semana agora né? É são os dias de estudo e planejamento, [Cristal: um encontro por trimestre agora] isso, e mais um encontrinho assim que a gente consegue. Mas assim, nesse início de ano, início do trimestre, né? É... em fevereiro e em julho já vem a pauta toda pronta, então a gente só segue ali. Óbvio que a gente vai fazendo a leitura e contextualizando. Trazendo os dados da escola, nossa realidade, mas vem pronto do Estado, então, né? São vídeos, são falas, são textos. É assim. [...] Esse é um espacinho assim que a gente ainda consegue ter, trazer um pouquinho mais escola pra conversar com os professores, os nossos professores são muito críticos, muito críticos. Lá a gente tem um grupo muito diverso assim. Questão de ideologia política, pró governo e contra o governo, valores, então assim. É interessante, mas às vezes é meio a Segunda Guerra Mundial nas semanas pedagógicas que a gente tem. E assim, o pedagogo tem que ter uma mediação extrema, pra gente conseguir trazer aquelas pautas para o diálogo, apagar alguns incêndios entre os professores, porque a semana é um espaço ali em que todos se juntam e que ali que conseguem falar, e o que o governo tem trazido para nós é cada vez mais difícil de ser cumprido (ÁGATA).

Há cobranças e obrigatoriedade para que a pedagoga desenvolva as formações previamente estabelecidas, no entanto, reforçamos que há possibilidades de adaptações e que as pedagogas participantes demonstram isso a partir do relato de suas práticas, conforme apresentado pelas participantes. Porém, é indispensável defender que haja mudança diante dessa situação, para que as percepções equivocadas sobre educação e o trabalho dos profissionais não adentrem à realidade escolar.

A segunda categoria, *Formação continuada com ênfase nas demandas cotidianas a partir da escuta e da troca de experiências entre docentes*, aborda as formações elaboradas a partir de questões advindas dos docentes, de suas práticas pedagógicas ou mesmo a adaptação de formações propostas pelas redes de ensino, a fim de aproximar-se das necessidades da realidade escolar. A presente categoria vem ao encontro do referencial teórico da tese, ao destacarmos a formação a partir da construção coletiva do conhecimento e a importância do diálogo e da participação.

Quando proponho que busquem expor suas práticas, onde cada uma contribui para com as demais. Destaco sempre que o individual contribui para o coletivo, agregando o que se sabe aos saberes dos demais. (QP59)

A nossa escola como ela é parcial né a essa questão de formação, é com o, professor mesmo, cada uma né, durante a hora atividade a gente discute e conversa, analisa as sugestões, elas também trazem as dúvidas (TOPAZIO).

Enfatizamos o papel do pedagogo enquanto formador, com o olhar para as questões da sua realidade, e a concepção da formação continuada tendo como ponto de partida a prática dos professores. Houve o destaque ao diálogo, à escuta dos professores, demonstrando a busca das pedagogas participantes em desenvolver formações que contribuam para o trabalho e prática docente, colocando em evidência uma prática dialógica.

A categoria *Estratégias para envolvimento dos docentes nas formações* evidencia as práticas das pedagogas, a fim de envolver a participação dos professores, utilizando diferentes estratégias como sugestão de ideias para as práticas; utilização de vídeos, artigos, dinâmicas, atividades práticas, textos motivacionais, buscando ouvir e envolver os docentes nas formações, priorizando a aproximação teórico-prático.

Intercalando a teoria com a prática. Os professores gostam que seja oferecido sugestões de atividades nas formações. Para que não se torne cansativo, é importante intercalar na formação: vídeos, leitura compartilhada, escolher um professor para expor a experiência de sala aos demais, entre outras. (QP36)

As professoras gostam muito de formações práticas, as quais trago sugestões de histórias, músicas, construções de materiais e brincadeiras. (QP43)

Destacamos o conhecimento que as pedagogas possuem da sua equipe e dos diferentes conteúdos trabalhados nas formações. Elas demonstram reconhecer o

seu papel e uma concepção de formação que contribua para o aprimoramento das práticas docentes e na melhora do processo de ensino e aprendizagem. Placco (2012), ao mencionar as ações concretas do pedagogo, evidencia o olhar atento e cuidadoso para auxiliar na organização das ações formativas, fato que emerge nos apontamentos das pedagogas participantes, ao identificarem o desinteresse dos docentes e buscarem estratégias para modificar a situação.

Como dimensão limitadora, destacamos que formações voltadas apenas para estudos teóricos e leitura de textos são cansativas, por isso, é relevante buscar estratégias formativas. Além disso, ter um quadro de funcionários aposentados e formações fora do horário de trabalho limita a participação. No entanto, conforme os autores Vaillant e Marcelo (2012), que é fundamental dar atenção diferenciada às diferentes etapas da carreira dos professores. As dificuldades e necessidades de professores iniciantes, experientes e aposentados não são as mesmas, o que justifica a necessidade da percepção da pedagoga para pensar em formações que envolvam esses profissionais. Essa ação também é dificultada quando há formações prontas, assim, os docentes perdem o interesse.

A partir da análise sobre a formação continuada oferecida pelas pedagogas nas escolas, concluímos que elas desenvolvem formações e buscam diferentes maneiras de modificar as situações exigidas, a fim de favorecer o processo formativo dos docentes. Ressaltamos que, a partir dos movimentos da prática – também de resistência às determinações –, é possível modificar e transformar a situação vigente. São pequenos movimentos e ações que iniciam um grande processo de mudança. Por isso, evidenciamos as práticas desenvolvidas pelas pedagogas no seu cotidiano, na busca de desenvolver o diálogo e proporcionar um trabalho coletivo.

3.3.2 As práticas das pedagogas com os alunos, os pais e a comunidade escolar

A coordenação do trabalho pedagógico, como apontado por Pinto (2011), envolve também o trabalho das pedagogas junto aos alunos. Por mais que a atribuição principal seja relacionada aos docentes, com vistas à melhora da aprendizagem, é necessário que a elas acompanhem os alunos, suas atividades escolares, com vistas a avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, conhecer os alunos favorece o desenvolvimento de atividades específicas para atingir os objetivos formativos, além de identificar questões e

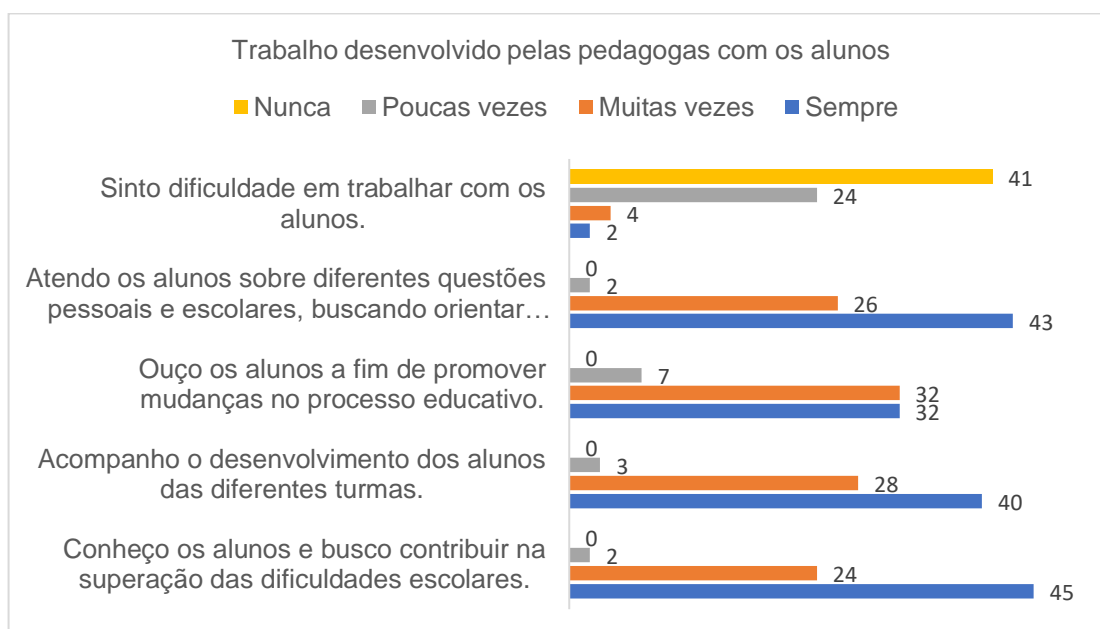
temáticas que precisam ser trabalhadas na escola, principalmente relacionadas às questões sociais e relacionais, que serão identificados à medida que os alunos forem ouvidos, participarem e sentirem-se confiantes na escola.

O acompanhamento dos alunos é feito também diante de um trabalho coletivo na escola, e a pedagoga tem papel importante nessa mediação. Além disso, o atendimento às necessidades individuais dos alunos também é necessário. Nesse sentido, o olhar da presente pesquisa enfatiza a forma como as pedagogas realizam esse atendimento aos alunos e as relações estabelecidas na instituição escolar. Esse acompanhamento do processo educativo é evidenciado na fala da pedagoga - QP32, ao exemplificar uma ação positiva desenvolvida na escola:

Uma das experiências significativas que vivenciei foi o processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades, retornando as aulas no momento da pandemia, onde muitos faltava o incentivo do acompanhamento da leitura e escrita diariamente com metas a serem atingidas. Foi muito satisfatório para coordenação e família (QP32).

Os dados da pesquisa coletados via questionário nos mostram que as pedagogas têm buscado desenvolver o trabalho com os alunos de maneira dialógica, acompanhando o processo educativo, ouvindo os discentes, auxiliando. Resultados positivos que nos mostram que a atuação das pedagogas com os alunos é uma realidade nas escolas.

Gráfico 2 - Trabalho desenvolvido pelas pedagogas com os alunos.



Fonte: A autora (2023)

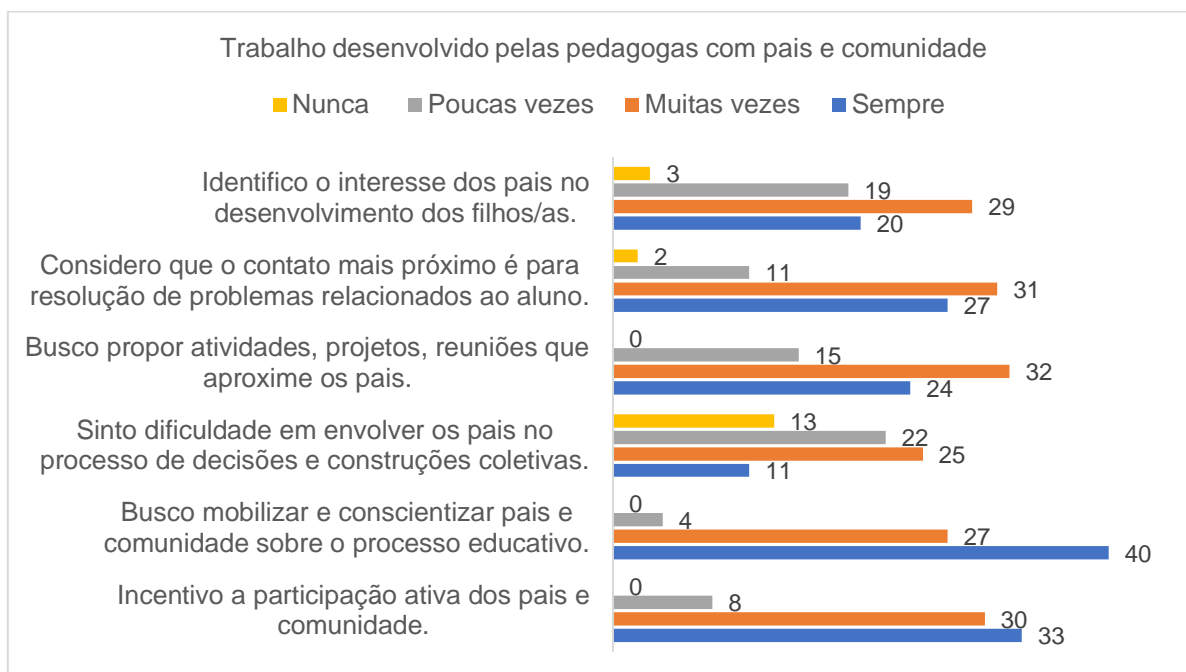
Além do conhecimento das turmas e dos alunos, a aproximação com os pais e comunidade ganha destaque no trabalho da pedagoga, ao desenvolver o contato direto com os responsáveis, auxiliando no envolvimento deles no processo educativo. Pinto (2011) ressalta que é importante privilegiar a escuta dos pais, ouvir as questões familiares para, então, orientar o acompanhamento. Muitas vezes, os pais são chamados a comparecer na escola apenas quando há problemas com o aluno e para ouvir reclamações. Sendo assim, o autor destaca como uma de suas atribuições a articulação da escola com a comunidade local.

A aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2018) enfatiza a contribuição de todos as pessoas, considerando sua inteligência cultural. Dessa forma, a participação dos pais e comunidade tem destaque no processo de ensino e aprendizagem, os quais têm muito a contribuir em relação aos objetivos escolares, aos conhecimentos abordados com os alunos, valorizando a cultura e a aproximação da realidade. Além disso, ouvir e considerar os conhecimentos que os alunos possuem é primordial para a construção de novos conhecimentos e da criação de sentido. Destaca-se que por meio do diálogo igualitário essa participação é efetivada.

Pinto (2011) destaca as relações conflituosas entre pais e escolas no que diz respeito ao enfoque dado apenas às opiniões e conhecimentos dos profissionais da instituição, deixando de lado os interesses dos pais e comunidade. Essa articulação será feita pela pedagoga, a qual tem como eixo de trabalho esse processo de mediação e articulação, principalmente no que diz respeito à construção coletiva do PPP.

Com relação ao trabalho que as pedagogas desenvolvem com os pais e comunidade escolar, vemos conforme os dados do gráfico a seguir, que há uma constante busca de participação, de ouvir pais e comunidade, de propor situações em que haja o envolvimento de todos.

Gráfico 3 - Trabalho desenvolvido pelas pedagogas com pais e comunidade



Fonte: A autora (2023)

Com relação ao incentivo da participação e a mobilização sobre o processo educativo, vemos que é prioridade entre as pedagogas esse desenvolvimento. No entanto, encontram limitações essa aproximação e participação, havendo dificuldades em envolver os pais nos processos de decisões e construções coletivas, há uma divisão entre as participantes, em que um número considerável aponta sentir essa dificuldade, e outras que indicam não sentir.

Trata-se de fatores que nos levam a questionar: por que há dificuldades de construções coletivas? Quais condicionamentos podem ser evidenciados que impactam nesse processo? Nesse caso, podemos pensar tanto na realidade escolar, na comunidade local, nas concepções presentes, mas, principalmente, no trabalho que a escola e a pedagoga têm desenvolvido para que essa participação seja possível.

Quadro 7 - O trabalho das pedagogas na articulação com alunos, pais e comunidade

O trabalho das pedagogas na articulação com alunos, pais e comunidade		
Categorias	Dimensão limitadora	Dimensão transformadora
Práticas para aproximação dos pais e comunidade ao ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> → Insegurança dos pais em deixar as crianças no CMEI (QP 54) → Dificuldades em realizar inserção da família na escola. (QP14) → Não há respeito ao horário escolar, a falta de equidade em relação às escolas, cada unidade escolar é única. (QP29) → Questão social é precária (QP30) → Não tinham internet e nem conseguiam entender as atividades impressas (QP 13) → Dificuldade de alguns pais comparecerem na escola (QP 46- 23) → Desgaste em solicitar que os pais participem das atividades com seus filhos (QP 47) → Pais que não reconhecem a importância da escola, não participam ativamente (QP 53-72) → Pais que não demonstram interesse na aprendizagem de seus filhos e não acompanham a vida escolar (QP 29-32-60) → Distanciamento dos pais (QP 65) 	<ul style="list-style-type: none"> → Contato próximo dos pais e alunos criando confiança e segurança. (QP6) → Conhecer a dinâmica diária do CMEI. (QP 54-59) → Trazer a comunidade para o ambiente escolar. (QP 68) → Chamar algum pai/responsável para tratar de assuntos pedagógicos, fazer combinados. (QP17) → Direcionando e orientando as famílias sobre diversos assuntos. (QP63) → Estabelecer os limites principalmente em relação aos horários. (QP7) → Fazer a integração entre escola e família. (QP8) → Reuniões com pais e alunos, via meet. (QP23) → Buscar conscientizar os pais da importância da escola (QP53) → Reunião no período noturno para participação dos pais (QP41) → Contato direto com os familiares e reconhecimento profundo da realidade dos alunos. (QP42-48)
Desenvolvimento de projetos como estratégia de aproximação e participação		Desenvolver projetos que envolvam os pais, alunos e comunidade escolar (QP 5-10-16-18-22-35-39-40-43-45-49-51-56-57-60-66)
Práticas de acompanhamento dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> → Pais relutam em levar a criança ao médico (QP 12) 	<ul style="list-style-type: none"> → Acompanhar uma criança e a família em um médico. (QP12) → Articulação de atividades de recuperação de alunos. (QP21-32 -70) → Acompanhamento e envolvimento no processo de inclusão de alunos. (QP27 -61-64) → Incentivando alunos a não desistir. (QP 3-73)

Fonte: A autora (2023)

As práticas para aproximação dos pais e comunidade ao ambiente escolar são possibilidades que as pedagogas identificaram ao buscar essa efetiva aproximação e participação dos pais. São identificadas como ações transformadoras, visto que as pedagogas desenvolvem reuniões, realizam integração família e escola,

buscam o contato direto com os pais, apresentam a realidade escolar, a rotina dos alunos, para que o interesse e o reconhecimento da importância da participação deles sejam evidenciados. No entanto, identificamos questões limitadoras dessa aproximação, como o desinteresse da família, insegurança dos pais, questões sociais, de horários e dificuldade em comparecer à escola, o não reconhecimento do papel dos pais na vida escolar dos filhos.

Destacamos que as pedagogas priorizam *o desenvolvimento de projetos como estratégia de aproximação e participação dos alunos, pais e comunidade escolar*, prática que merece destaque em sua dimensão transformadora. Foram citados diferentes projetos e temáticas de trabalho realizados nas escolas, dentre os quais podemos destacar: meio ambiente, feira de conhecimento, gincanas, apoio pedagógico, datas comemorativas, auxílio à comunidade, horta na escola, palestras sobre sustentabilidade, reciclagem, poluição, entre outras temáticas.

As *práticas de acompanhamento de alunos* evidenciam o trabalho das pedagogas no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo alunos com dificuldades, mas também alunos de inclusão. Havendo destaque para o limitador dos pais que não demonstram interesse na aprendizagem dos filhos e aqueles que não aceitam e relutam em buscar auxílio profissional.

Novamente, reforçamos que as práticas são desenvolvidas a partir das concepções presentes e do contexto de atuação, das diferentes realidades. Ao descrevermos a prática das pedagogas da educação básica, temos como principais apontamentos: as múltiplas atividades desenvolvidas no cotidiano da pedagoga; os processos de resistência fazem parte do cotidiano da pedagoga; as formações continuadas são efetivas no contexto escolar e a busca é constante para contribuir com a prática dos docentes; há tentativas de aproximação com alunos, pais e comunidade mesmo evidenciando algumas limitações; há tentativas de desenvolver um processo mais dialógico e participativo nas instituições educativas e na prática das pedagogas.

Diante desse contexto, ressaltamos e enaltecemos o trabalho que as pedagogas têm desenvolvido, as suas atribuições no contexto escolar diante das inúmeras dificuldades, e enfatizamos que, a partir dos movimentos da prática, emergem os princípios organizadores de práticas dialógicas como possibilidade de atuação.

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTITUIÇÃO E PRINCÍPIOS ORGANIZADORES

Relato da prática dialógica de uma pedagoga da educação básica

(continuação)

[...] Orientávamos para que eles nos chamassem quando eles estivessem uma solução. E olha, na maioria das vezes, eles mesmos conseguiam chegar a soluções sozinhos, ouvir os próprios colegas, entender que eles haviam brigado por coisas simples, e eles chegavam à solução entre eles. Bem, esta prática, ela se prolongou nas salas de aula. E aqui eu relato uma outra, uma outra situação. Certo dia, uma professora do segundo ano do ensino fundamental, veio até mim e perguntou: “o que é que você fez com os alunos? Eles chegaram para mim e disseram, professora, nós precisamos fazer uma reunião lá, eu, fulano e fulano, lá atrás”. Ela não entendeu o que que era a reunião que eles queriam fazer e ela veio me perguntar, e aí eu expliquei qual era o procedimento que nós estávamos fazendo na escola. E ela relata à época que foi muito interessante porque eles pediram para resolver um problema entre eles, e ela veio trazer essa devolutiva pra gente depois, dizendo que tinha sido muito importante. Eu compartilho essa experiência. É uma experiência simples, mas que, enquanto prática, como pedagoga, teve repercussões na própria organização dos alunos e dos professores. Porque o trabalho coletivo, ele envolve a escuta, o tempo de fala de cada um, e essa responsabilidade de todos no processo para organizar a escola, o próprio trabalho entre os professores e entre os alunos.

(Pedagoga Sodalita)

O presente capítulo visa desvelar como é constituída a prática dialógica das pedagogas da educação básica, os elementos que a orientam e os seus princípios organizadores. As análises foram realizadas a partir dos dados obtidos por meio dos questionários e, também, com o grupo de discussão, em que foram realizadas análises coletivas, segundo as dimensões limitadoras e transformadoras para o desenvolvimento de práticas dialógicas.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Retomamos o conceito abordado na tese sobre a *prática dialógica*, como uma prática intencional, historicamente constituída, cujo elemento central é o diálogo, que é entendido como parte da natureza histórica do ser, como momento de comunicação entre as pessoas e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. A prática dialógica pauta-se, também, no conceito de diálogo igualitário, no qual os significados são criados nas interações entre as pessoas, que entram em

acordos, promovem debates, fazem escolhas coletivas em detrimento do poder e da hierarquia. Ou seja, é um diálogo com pretensão de validade e respeito entre todos, conforme já apontado nesta pesquisa.

Isto posto, concebemos que as práticas das pedagogas são situadas e diferem-se a partir da realidade, das interferências internas e externas e dos próprios movimentos realizados por elas. A constituição da prática acontece de maneira constante, visto que, a partir das relações interpessoais, da troca de conhecimentos, do diálogo e da intersubjetividade, as pessoas estão em constante formação, e isso acontece também com as pedagogas. Observamos que a constituição da prática dialógica das pedagogas participantes apresenta características específicas, contudo, há elementos que se repetem nas trajetórias, que são limitadores, os quais elas buscam superar em suas práticas; e elementos transformadores, que favorecem a constituição de práticas dialógicas.

As pedagogas participantes do grupo de discussão retomaram suas trajetórias para refletir como constituíram suas práticas. Nesse diálogo, apresentaram diferentes problemáticas, situações do cotidiano e elementos que intervêm durante os anos e àqueles que estão presentes cotidianamente. Analisamos, a partir das dimensões limitadoras e transformadoras, esses elementos da constituição das práticas dialógicas. O Quadro 8, a seguir, apresenta as falas, referindo-se às questões apresentadas:

Quadro 8 - Dimensões limitadoras e transformadoras na constituição da prática dialógica.

(continua)

Pedagoga	Limitador	Transformador
Pérola	<p><i>“Eu fiz pedagogia e não trabalhava, então eu não tinha essa relação, não tive essa oportunidade. Gostaria de ter tido que eu acho que teria sido tudo tão diferente do que eu estudaria eu estaria vendo na prática, então eu não trabalhava.”</i></p> <p><i>“E quando eu entrei para ser pedagoga, eu nunca tive pedagoga. Todas as escolas que eu passei eu não tinha, então eu também não me espelhava em nenhuma pedagoga porque eu só convivía com diretora.”</i></p>	<p><i>“Quando assumi a coordenação espelhei bastante na postura da gestora, até hoje nossa gestora têm uma postura de diálogo.”</i></p> <p><i>“Porque elas [professoras] que vão mostrando as dificuldades, o que que elas precisam estar estudando e a gente vai vendo isso na escola e acaba procurando, estuda essa formação continuada a partir da realidade. Então a gente também não pode estar parado”.</i></p> <p><i>“[...] o movimento da escola, faz com que a gente vá atrás para a gente suprir o que elas estão precisando e falta muitas coisas para nós também. Para nós podermos passar para elas, a gente precisa estar estudando, então acho que no momento que a gente entra na escola já surge o diálogo já. A gente já acaba se encontrando nisso.”</i></p> <p><i>“E eu já pensava, eu gostaria de ter uma pedagoga que me ajudasse nisso, então eu quero ser essa pedagoga para as professoras.”</i></p>

Quadro 8 - Dimensões limitadoras e transformadoras na constituição da prática dialógica.

(continuação)

Pedagoga	Limitador	Transformador
Topázio	<p>“Eu trabalhava numa escola grande, [...] se você quisesse se esconder dentro da escola, do pedagogo e da diretora, era só você ir para dentro da sala de aula porque elas nunca te encontravam lá. Elas nunca foram na realidade, e eu achava bastante falta.”</p>	<p>“Eu quero ser uma pedagoga diferente, né? Eu quero ser para minhas professoras o que eu não tive enquanto pedagoga”</p> <p>“Mas eu trabalho junto com o professor, né? Eu escuto o professor, olha, vamos lá, vamos tentar, vai dar certo, vamos fazer, né? Então esse é um trabalho, né? É bem difícil para o pedagogo que quer manter esse diálogo, sabe?”</p>
Diamante	<p>“Você não pode chegar lá e parar no tempo né e achar que sempre vai ser do mesmo jeito que não é, né?”</p> <p>“As pedagogas que eu tive, eu pensava que eu ia entrar e fazer tudo diferente, sabe? Então assim eu não, não tive também exemplo de pedagoga.”</p> <p>“Porque na verdade a gente nunca teve uma pedagoga com esse olhar. Na verdade, quando eu tinha pedagoga, pedagoga, nenhuma me ajudou, né? A gente caminhava sozinho.”</p>	<p>“Quando eu cursava pedagogia, eu estava trabalhando, então eu consegui estabelecer as relações, sabe? Então foi pra mim assim foi, foi bem válido.”</p> <p>“Eu tinha recém entrado, eu comecei pedagogia e daí eu fiz o concurso e entrei na rede, então eu conseguia, né? É colocar já na prática, né? As... as... teóricas, as concepções teóricas, tudo que a gente ia discutindo aqui eu conseguia levar pra lá, sabe? Então assim, eu já tenho... eu já tive assim, eu já entrei trabalhando já numa perspectiva assim, reflexiva.”</p> <p>“As minhas dificuldades que eu tinha, eu trazia aqui pra universidade e eu discutia junto com as professoras”</p> <p>“Depois dessa questão daí questão de formações continuada, sabe assim, acho que o estudo leva muito a gente a refletir, eu sou uma pessoa que gosto muito de estudar, então para mim, então assim eu me dedico mesmo.”</p> <p>“Então é a formação inicial, é a questão do estudo, e a questão da experiência.”</p> <p>“Quando eu fui assumir a coordenação, eu só pensava assim, eu vou fazer tudo diferente do que já fizeram comigo hoje sabe assim, então eu fui, eu fui bem nessa perspectiva.”</p>
Cristal	<p>“Eu não consigo lembrar, rememorar de na minha formação inicial, ter isso concretizado ter falado com o sentido, talvez até tivesse. Não posso dizer que não foi falado, mas eu não lembro. Porque na época, aquilo não fazia sentido para mim, porque eu não estava na escola.”</p>	<p>“Foi no estudo, nos fundamentos teóricos que eu encontrei, que eu tomei consciência, digamos assim, do diálogo, da discussão, talvez a prática tivesse antes, mas não com o sentido que eu tenho hoje.”</p> <p>“Então acho que foi um movimento prático, práxis, que foi a prática que eu vivenciei, o que eu observei, o meu retorno aos estudos, pra depois retornar a prática.”</p> <p>“Então foi a formação, mas depois o meu contato com a prática o retorno com estudo. Eu enxergo assim hoje.”</p>

Quadro 8 - Dimensões limitadoras e transformadoras na constituição da prática dialógica.

(conclusão)

Pedagoga	Limitador	Transformador
Safira	<i>“Na graduação eu trabalhava no comércio, era operadora de caixa, então era um universo completamente diferente. E... e eu, eu sentia muita dificuldade porque quando eu entrava na aula, a maioria dos meus colegas estavam já no universo da educação.</i>	<i>“Eu tive uma diretora, a primeira que eu tive uma excelente profissional, que ela tinha muito esse olhar da pedagoga, embora ela fosse as 3 funções do CMEI né? Direção, Secretaria e a função da pedagoga.” “Quando eu entrei também para a função, né assumi a função de coordenadora pedagógica eu tinha comigo que eu queria ser a pedagoga que eu sentia falta de ter, por que, porque eu ainda me sentia inexperiente, eu me senti insegura e eu como coordenadora, uma das minhas atribuições, era tá auxiliando, era tá dando um suporte, né para a minha professora. O que eu gostaria de ter tido era a maneira que eu, né? Gostaria de trabalhar. Então, eu sempre levei isso comigo.” “Você é responsável por um grupo de pessoas, de crianças, de professores, né? Você tem todo aquele atendimento que é muito mais abrangente, né? É, as demandas são um pouquinho diferentes, né? Mas conforme eu fui aprendendo, né porque eu aprendi na prática mesmo com as pessoas que me inspiravam, nos troços, né? Também aprendi bastante.”</i>

Fonte: A autora (2023)

No momento de diálogo, as pedagogas interagiram a partir de suas histórias. Experiências que foram relatadas por uma delas, por exemplo, eram discutidas e relacionadas por outras pedagogas com as suas experiências, proporcionando um rico momento de reflexão e trocas de experiências. Como veremos a seguir, o exemplo de suas práticas e a abertura ao diálogo são aspectos que favorecem a constituição de uma prática dialógica. Ressaltamos que vivenciamos esse momento no grupo, questão que foi apontada pelas participantes. Sintetizamos as falas nas seguintes categorias:

Quadro 9 – Categorias - constituição de práticas dialógicas

(continua)

Categorias	Dimensão limitadora	Dimensão Transformadora
Formação inicial e continuada	Distanciamento dos estudos teóricos com a prática. Falta de experiência prática para discutir na formação.	Formação inicial que alia os estudos teóricos com a prática; Busca por resoluções de problemas da prática na formação; Formação continuada a partir da realidade; Relação teórico-prática; Fundamentos teóricos para compreender o diálogo; Busca de estudos com ênfase nas necessidades da prática; Estudos e aprofundamentos a partir dos movimentos da escola.

Quadro 9 - Categorias - constituição de práticas dialógicas

(conclusão)

Categorias		Dimensão limitadora	Dimensão Transformadora
Experiência profissional	Experiência Vivida	Insegurança para atuar como pedagoga; Falta de abertura ao diálogo;	A experiência profissional e a busca constante por estudos e aprofundamento; O desejo em fazer diferente e contribuir com o seu trabalho; Trabalhar junto com os professores, a partir das necessidades da escola; Diálogo ao entrar na escola. Movimento prático, práxis; Perspectiva reflexiva.
	Experiência observada	Exemplos negativos de pedagogos/as; Falta de contato com outras pedagogas;	Exemplos de profissionais que inspiraram as práticas das pedagogas; Contato com outras profissionais; Troca de experiências para aprender com outras pedagogas e diretoras.

Fonte: A autora (2023)

A primeira categoria da constituição da prática dialógica é a *Formação Inicial e Continuada*. A formação recebe destaque na presente pesquisa, pois ela é necessária para a constituição da profissão docente, para o aprofundamento teórico, a relação teórico-prática, aproximação com a realidade escolar, e, como apontado por Freire (1996), para que a professora possa apreender os saberes fundamentais para a prática educativa, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

Autores como Nóvoa (1995) e Imbernón (2011) dedicam-se a estudar sobre a formação de professores e apontam a necessidade de que ela esteja voltada para a reflexão crítica sobre as práticas, para a construção e reconstrução da identidade do professor. Dessa forma, não se trata de uma acumulação de cursos e conhecimentos. Por sua vez, Mizukami *et al.* (2002) consideram como um *continuum*, um desenvolvimento para a vida toda, em um processo de construção de conhecimento.

O processo formativo tem como ponto de partida a formação inicial, a primeira etapa da constituição do professor, sendo considerada o suporte para a atuação. Imbernón (2011) aponta que a formação inicial precisa fornecer bases para a construção de conhecimentos, uma bagagem sólida e capacitar o professor para assumir a tarefa educativa. Já a formação continuada é aquela que ocorre após a inicial, tem como lócus a própria escola, as necessidades da prática, os saberes docentes, e é desenvolvida por meio da reflexividade crítica.

Nos momentos formativos, a interação com o outro propicia o desenvolvimento do ser professor, com aponta Nóvoa (1995, p. 14):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Nesse sentido, formações que priorizam a troca de experiências, o diálogo e a reflexão propiciam o repensar sobre as práticas. Além disso, relacionamos com os conceitos trabalhados, no capítulo anterior da presente tese, sobre os quatro momentos da formação apresentados por Martins (2006), fundamentada na sistematização coletiva do conhecimento.

Freire (2021) também reforça a importância da formação permanente do professor, o qual, antes mesmo de atuar, precisa estudar, ler, realizar uma compreensão crítica dos conhecimentos, para que possa formar-se enquanto professor. A partir disso é que analisamos as dimensões limitadoras e transformadoras apresentadas pelas pedagogas, no que diz respeito à formação inicial e continuada.

As participantes apontaram que, o distanciamento das discussões teóricas com a realidade prática, na formação inicial, impactou no início da atuação como pedagoga, e que, por não estarem atuando durante a graduação, não conseguiam fazer a relação teórico-prática. No entanto, participantes que vivenciaram essa discussão e relação, evidenciam que puderam articular melhor os conhecimentos teóricos com a sua prática.

Ressaltamos que os cursos de formação de professores são constituídos por carga horária prática e teórica, mas que é importante que os professores proporcionem essa aproximação durante os estudos e discussões, a fim de formar docentes e pedagogos comprometidos com a educação. Essa informação é reforçada com os dados da pesquisa quando as pedagogas indicam que, a busca por resoluções de problemas da prática, auxiliaram na constituição profissional.

Sobre a formação continuada, a dimensão transformadora enfatiza situações próximas às abordadas anteriormente, ou seja: formações que partem da realidade; a

realização de estudos com ênfase nas necessidades da prática; relação teórico-prática; estudos a aprofundamentos a partir dos movimentos da escola.

Freire (2002, p. 43-44) menciona como um dos saberes necessários ao educador é a reflexão crítica sobre a prática, a qual envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, visto que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”. Nesse sentido, o autor destaca que é fundamental, na prática da formação do professor, desenvolver o pensar certo, ou seja, aquilo que supera o ingênuo, uma prática espontânea.

Em pesquisas anteriores, já demonstrávamos a necessidade da formação continuada aos pedagogos e pedagogas, formação essa elaborada a partir de questões emergentes da prática (GAIO, 2018). Esse dado evidencia-se nas falas das participantes ao apontarem que os estudos realizados sobre questões advindas da escola, auxiliaram na constituição de suas práticas.

A dissociação teórico-prática nas formações dificultou a compreensão de aspectos voltados ao processo educativo, da importância do diálogo. As pedagogas aprenderam esses conhecimentos posteriormente, a partir das suas experiências, das vivências como docente e/ou como pedagogas. Além disso, as pedagogas demonstraram que o embasamento teórico sobre o diálogo ganha destaque nessa discussão. Evidenciamos, dessa forma, que os conhecimentos dos fundamentos teóricos sobre o diálogo, a dialogicidade, as possibilidades de desenvolvê-lo na escola, de como estabelecer relações horizontais com os pares na instituição, são necessários à constituição da prática dialógica das pedagogas.

Juntamente com os estudos teóricos sobre o diálogo, outro elemento que consideramos salutar é a vivência de práticas dialógicas na própria formação. Ao vivenciar e, assim, aprender na prática como desenvolver, evidencia-se a possibilidade em efetivar práticas dialógicas.

Conforme aponta Freire (2002), as pessoas, ao se reconhecerem como seres inacabados, estão abertas a conhecer, a buscar respostas e explicações aos problemas, e assim, construindo a segurança sobre aquilo que acredita e defende em sua vida. É o que as pedagogas mostraram, essa abertura e reconhecimento da necessidade de saber mais. É nesse movimento que as pedagogas se fortalecem para desenvolverem práticas dialógicas, para estarem seguras em efetivá-las, envolvendo as diferentes pessoas.

A segunda categoria é sobre a *Experiência Profissional*, a qual foi organizada em duas subcategorias: *experiência vivida* e *experiência observada*. Compreendemos como experiência profissional vivida todos os momentos e vivências, o trabalho desenvolvido, o contato com as diferentes pessoas, a prática como docente e como pedagoga, que contribuíram na constituição de suas práticas. A experiência observada é identificada como a prática do outro, que foi observada pela pedagoga, as experiências com outros profissionais, como diretoras e pedagogas, e que serviram de inspiração para a sua própria prática, ou mesmo experiências que foram refutadas e auxiliaram a pensar diferente do que observaram.

Abrangemos a experiência a partir de Thompson (2009, p.15), o qual afirma que esta é determinante quando pensada e refletida a partir das suas ações, ou seja, a experiência é uma categoria indispensável por revelar uma “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Os diferentes acontecimentos mencionados são vivenciados na prática do sujeito, a partir das suas experiências, que são espontâneas, mas não sem pensamentos. Enquanto seres racionais, podemos refletir sobre o que acontece e reordenar as ações, os conceitos e os diferentes conhecimentos.

Por esse motivo, a experiência é determinante “no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.” (THOMPSON, 2009, p.16).

Thompson (2009) destaca que o conhecimento também é produzido fora de procedimentos acadêmicos. Esse conhecimento, produzido por homens e mulheres, se processa a todo tempo e auxilia em diferentes questões que envolvem a prática e o questionamento dos pensamentos acadêmicos. Assim, a partir das experiências e dos pensamentos sobre elas, as pessoas refletem e produzem novos conhecimentos, importantes e necessários para as transformações sociais.

Reconhecemos, então, que a experiência vivida pela pedagoga e que é pensada, analisada e refletida por ela tem significado para a sua constituição, movimenta a transformação da prática e a busca de novos conhecimentos. Relaciona-se ao conceito de Freire (1996) de seres inacabados, em constante formação e construção e a necessária reflexão crítica. Dessa forma, a partir das situações vivenciadas, das relações com as pessoas, a pedagoga se constitui, buscando novas

estratégias, novos referenciais e, inclusive, novas formas de conceber o processo educativo.

Os momentos de formação e os estudos realizados ao longo da carreira da pedagoga e que tiveram como ponto de partida a sua prática, levaram em conta a sua experiência vivida, proporcionando momentos para serem compartilhada com os demais colegas, a partir do debate, estudo e reflexão, auxiliaram também na sua transformação. Evidenciamos que a formação inicial e continuada, mencionadas anteriormente, se interrelacionam com a experiência, e assim, constituem a prática dialógica.

Um outro aspecto muito relevante é o trabalho desenvolvido junto com os professores, a partir das necessidades da escola, ou seja, é o contato direto com as pessoas, a busca por desenvolver o diálogo na prática, ouvir, perceber a realidade, valorizar os saberes e construir juntos o trabalho na escola. Envolve os conceitos que temos trabalhado sobre a dialogicidade, a aprendizagem dialógica, a relação teoria e prática e a formação que parte da realidade.

No entanto, foi apontado como limitador a falta de abertura das pessoas ao diálogo, mesmo com o esforço das pedagogas para desenvolvê-lo. É importante ressaltar a necessidade em estar disposto ao diálogo. A resistência é um elemento que dificulta o trabalho da pedagoga, em diferentes aspectos, mas o diálogo e o trabalho coletivo se fazem no envolvimento das pessoas. Porém, os movimentos realizados na prática, no cotidiano, podem transformar essas situações. Parafraseando Freire, entendemos que mudar é difícil, mas é possível. Não é possível apenas, desistir.

A segunda subcategoria envolve as *experiências profissionais observadas*. As pedagogas destacaram que em suas trajetórias profissionais, tiveram contato com pedagogas e/ou diretoras que foram exemplos para elas, que foram inspirações para a constituição de suas práticas dialógicas. Ao observarem o trabalho que essas profissionais realizavam, elas refletiam e se espelhavam para serem boas pedagogas, pedagogas dialógicas. A experiência observada, o exemplo do outro, contribuiu para buscar possibilidades de atuação.

Eu já tive muitas colegas de trabalho, diferentes colegas de trabalho junto comigo, e é impressionante como você aprende com cada pessoa, você aprende coisas diferentes, né? Então a experiência te leva a isso, mas o aprendizado da convivência com outras pessoas, desse diálogo, dessa

reflexão como leva você a evoluir mesmo, a adquirir outros saberes. Como as pessoas contribuem com o teu desenvolvimento (DIAMANTE).

Durante a caminhada profissional, há o encontro de diferentes pessoas, as quais possuem percepções, conhecimentos, saberes, culturas. No entanto, há pensamentos e posições que podem ser antagônicos àquilo que se acredita. As pedagogas indicam como limitadora a experiência observada de profissionais que foram exemplos negativos para as suas práticas. Ou seja, o contato com pessoas que não realizavam suas atribuições, que não tinham como princípio o diálogo e o trabalho coletivo, impactaram as participantes no sentido de pensar aquilo que não desejavam realizar, práticas que não queriam desenvolver.

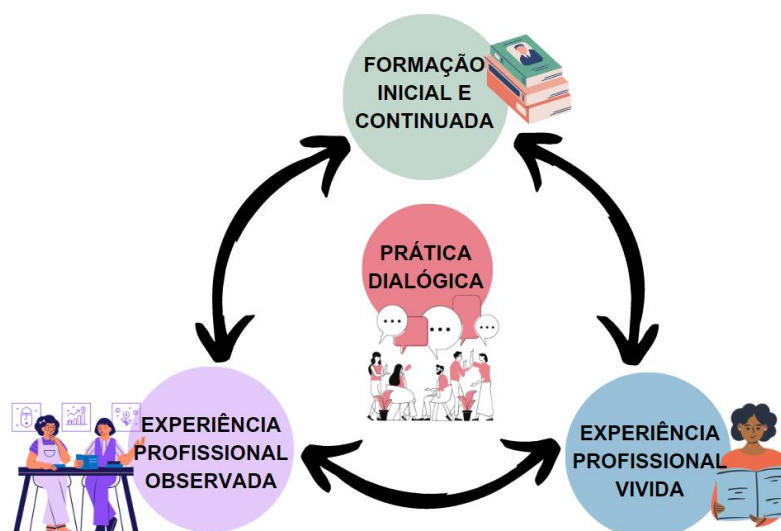
As pedagogas demonstraram que as experiências negativas com pedagogas puderam ser ressignificadas, visto que elas desenvolveram o desejo em fazer diferente, em mudar essa prática e, assim, contribuir com o seu trabalho, buscando desenvolver práticas dialógicas. Vemos que mesmo as situações contraditórias podem auxiliar para o repensar da prática e efetivar a defesa daquilo que se pretende realizar.

Destacamos que, ao reconhecer a prática como situada historicamente e socialmente, ela se modifica, é construída e reconstruída a partir dos conhecimentos, das experiências e dos saberes elaborados pelas pedagogas. Assim, a constituição da prática dialógica está em constante movimento, em uma busca permanente por realizá-la.

As pedagogas apontam que há situações em que essa prática dialógica é dificultada, como em relação às cobranças, questões burocráticas, relações que se estabelecem com as diferentes pessoas, mas que elas possuem como perspectiva o desenvolvimento dessas práticas. Estão constantemente realizando movimentos - podemos chamar de movimentos de resistência - que vão de encontro àquilo que é imposto, e que precisam, diariamente, buscar parcerias, estabelecer relações coletivas, que comunguem das mesmas concepções, para que a prática dialógica ganhe espaço e se efetive na realidade.

A imagem a seguir busca sintetizar os conhecimentos apresentados no movimento de constituição de práticas dialógicas (Figura 7).

Figura 7 - Constituição de práticas dialógicas



Fonte: A autora (2023)

Sintetizamos que a constituição da prática dialógica das pedagogas da educação básica se dá através do permanente movimento entre a sua formação (inicial e continuada) e a sua experiência profissional (vivida e observada); é um processo de construção vivenciada em diferentes tempos e espaços, com diferentes pessoas, com diferentes perspectivas, mas que possuem como centro a ideia de desenvolver práticas dialógicas, sendo esse o objetivo a ser alcançado.

É um ciclo permanente de constituição da prática. Entendemos, a partir das trajetórias das pedagogas, que o caminho se faz ao caminhar. Freire (1997, p.79) evidencia que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

E é buscando alcançar esse sonho, esse propósito da educação, de diálogo, de princípios coletivos, que as pedagogas ressignificam suas experiências e formações e constituem suas práticas dialógicas.

4.2 ELEMENTOS QUE ORIENTAM O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DIALÓGICAS

A partir do diálogo efetivado no grupo de discussão, as pedagogas expuseram suas práticas dialógicas, relatando tarefas que desenvolvem no cotidiano e cobranças que são realizadas a elas, entre outras situações vivenciadas. Dentre elas, foram

apresentados aspectos positivos, que envolvem o diálogo, as decisões e o trabalho coletivo; mas também elementos negativos como cobranças do sistema, dificuldades nas relações com as pessoas, hierarquia e múltiplas atribuições. Apresentavam quais as alternativas que buscam, em suas práticas, para superar esses aspectos.

Após esse diálogo, a pesquisadora organizou trechos das falas das situações que foram relatadas no primeiro grupo de discussão. No segundo encontro, as pedagogas organizaram os trechos nas dimensões limitadoras ou transformadoras. No coletivo, realizou-se a organização, análise e discussão das dimensões. Chegamos às considerações sobre aspectos que limitam a prática dialógica da pedagoga, e as ações que são transformadoras, consideradas como possibilidades de atuação, e que trazem consigo o movimento de resistência das pedagogas.

Após a delimitação das dimensões limitadores e transformadores, analisamos os dados e os categorizamos, com o intuito de sistematizar os elementos que orientam a prática dialógica, assim, possibilitando o seu desenvolvimento. É importante destacar que, em todos os elementos, o diálogo foi mencionado enquanto elemento indispensável e transformador. Foram organizados cinco elementos, apresentados no esquema a seguir:

Figura 8 - Elementos que orientam as práticas dialógicas



Fonte: A autora (2023)

O primeiro aspecto apresentado é a “*A compreensão do papel da pedagoga na escola*”, cujo fundamento é a necessidade do conhecimento aprofundado sobre a profissão, sobre a função de coordenação e os aspectos específicos que a envolvem. No Quadro 10, a seguir, apresentamos as dimensões limitadoras e transformadoras deste elemento.

Quadro 10 - A compreensão do papel da pedagoga na escola

	Limitadores	Transformadores
A compreensão do papel da pedagoga na escola	<ul style="list-style-type: none"> → Sobrecarga de trabalho na busca de fazer acontecer. → Patamar hierarquizado. → Observar o trabalho do professor em sala de aula → Não consegue trabalhar pelos alunos, apenas tenta seguir regras. → Perdendo espaço do diálogo para questões burocráticas → Dificuldade no trabalho com professores de diferentes áreas e formações para entender a unidade da escola → Falta de momentos com os professores → Rotatividade dos professores impede continuidade do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> → Entender as suas atribuições, ter clareza do papel na escola → Realizar a mediação, a maneira como vai passar as informações. → Ser autoridade e não autoritário → Saber o teu papel dentro da escola → Usar da rebeldia → Liderança → Ser para os professores a pedagoga que desejava ter. → Estratégias de aproximação e acompanhamento dos alunos → Conhecer os alunos, as turmas → Dialogar com a comunidade → Assessoramento individual de professores → Acompanhar hora atividade → Reunir professores na hora atividade → Reunir grupos de professores → Escuta com os professores → Trabalho conjunto da equipe pedagógica e/ou equipe gestora. → Reunião da equipe pedagógica → Coesão do grupo → Refletir sobre a prática.

Fonte: A autora (2023)

Diamante evidencia essa necessidade e faz algumas provocações:

Você tem que ter muito claro assim, qual que é o teu papel? Você está ali para quê, e até para saber que ações tomar, o que fazer dentro da escola quando você está lá. Estou com um monte de incêndio para apagar... e você sabe realmente o que que você tem que fazer ali dentro da escola. Será que eu estou ali só para isso? Será que o papel do pedagogo é só esse? Ficar ali apagando incêndio? É professor que chama aqui, aluno que cai ali, é ligar para a mãe, né? Então assim, será que é isso? É para isso que tá, que tem um pedagogo na escola? Então a gente tem que deixar assim, esse aspecto, muito claro, né? Qual é o nosso papel dentro da escola? (DIAMANTE)

A fala da pedagoga nos instiga a refletir sobre quais são as prioridades no trabalho desta profissional na escola. Conforme os autores apresentados na presente tese, evidenciamos as áreas de atuação com vistas ao coordenar o pedagógico da escola (FRANCO, 2016; PINTO, 2011). As pedagogas mencionaram que, ao não ter clareza do seu papel, a profissional pode se envolver com outras funções que não são específicas do seu trabalho e ficar sobrecarregada. No entanto, as questões de cobrança externa são muito presentes no cotidiano, com imposições de atividades que precisam ser realizadas:

Entra no burocrático, mas acho que o primeiro foi desvalorizar o trabalho e o conhecimento do pedagogo. A partir do momento que se desconhece a real função é que se passa esse monte de planilha e registro e a gente como disciplinador, de criança e de adolescente, por desvalorizar e desconhecer. Com isso, perde, daí a ideia, perdendo espaço de diálogo para as questões burocráticas, por desconhecimento e desvalorização. Como se tivessem que achar serviço para a gente fazer mais do que a gente já tem. (CRISTAL)

Coisa que não é da responsabilidade da escola. Se a gente for ver a gente está planejando...É... preenchendo planilha até para a saúde, né? (TOPÁZIO)

O patamar hierarquizado presente tanto no sistema como, muitas vezes, na própria escola, pressiona o fazer e dificulta o diálogo. Por isso, as pedagogas colocam que há dificuldades em trabalhar pelos alunos, pois há a necessidade de seguir regras. Outro limitador é em relação ao acompanhamento do trabalho dos docentes quando não há predisposição em dialogar; nem união entre professores de diferentes áreas para entender a totalidade da escola; a falta de momentos no coletivo; e a grande rotatividade de professores.

Ao abranger o conhecimento do seu papel na escola, a pedagoga possui segurança, comprometimento, sabe elencar prioridades para organizar o seu trabalho, consegue efetivar a mediação do trabalho, a aproximação com a equipe e com as demais pessoas. Ainda, reconhece o seu trabalho com pais, alunos, comunidade, professores e demais profissionais da escola, realizando ações conjuntas. Com esse conhecimento, as pedagogas demonstram que é possível realizar ações de acompanhamento dos alunos:

Estratégias de aproximação e acompanhamento dos alunos, onde o pedagogo faz uma mediação, né? Um dialogar com a comunidade. Então esse é transformador né? Quando o pedagogo faz essa mediação, é... na realidade se a gente for ver o pedagogo ele trabalha mais até que o conselho

tutelar né? Muito mais porque a gente acaba fazendo esses acompanhamentos, descobrimos como que é a vida do aluno. (TOPÁZIO).

Diamante aborda um exemplo de formação e acompanhamento do trabalho docente que realizou na escola, a partir de uma necessidade, que era a produção de texto dos alunos.

Então, como que o professor tem que trabalhar com os alunos para desenvolver essa habilidade neles né? Que não é ficar só ali, aquele trabalho assim de que não leva a criança a refletir sobre aquilo, né? Você tem que explorar um texto assim de, de N maneiras né que faça a criança perceber todos os detalhes que existem, os que leva eles a pensar. Então eu trabalhei um texto com elas, a gente comentou, a gente estudou, que voltado bem para essa questão da leitura, dei os encaminhamentos também na questão da produção de texto, que as crianças ali do terceiro ano estavam precisando para melhorar. Então é nesse sentido. Eu observo ali né? Onde está o maior problema e daí encaixa formação dentro, dentro disso. (DIAMANTE)

A coesão da equipe pedagógica teve destaque nas discussões entre as pedagogas. Algumas trouxeram diferentes exemplos de como a articulação com a diretora favorece o trabalho coletivo, a necessidade de que haja essa articulação na equipe. Apontaram o quanto a diretora se envolve com as questões, busca resolver junto com a pedagoga, sendo, de fato, uma parceria, um trabalho em equipe. Topázio relatou o trabalho que desempenhava com a diretora anterior de sua escola e como sente falta de retomar essas questões, dado que evidencia a importância desse trabalho conjunto:

Através da escuta e de dar voz aos outros, é possível resolver muitas coisas. A prática dialógica começa com a equipe gestora. [...] reunião da equipe pedagógica é muito importante, né faz falta gente, porque como faz falta, tem hora que a gente se sente até meio desamparado, né? É faz falta essa conversa né diretor Pedagogo é importante porque, como eu falei, a minha equipe de professora é muito boa. A gente já tem uma caminhada, mas eu acho falta porque com a outra diretora a gente conversava, segunda-feira a gente sentava, organizava, como que iria ser a nossa semana né? Como que a nossa gente planejava às vezes é quase até o mês, quando tinha algumas datas, né? E eu acho que falta nisso bastante, né porque é a gente aqui, porque a conversa com o professor é diferente, né, é outro, é outro tipo de diálogo com o professor. (TOPÁZIO)

Com a segurança em seu trabalho, a pedagoga pode usar da rebeldia. Esse termo foi colocado pelas pedagogas no sentido de não se calarem, de não “baixarem a cabeça” diante de tudo o que ocorre, de saber “dizer não”. A partir da referida rebeldia é que elas buscam estratégias para realizar suas funções.

Nesse primeiro elemento, identificamos a necessidade do estudo, do conhecimento e da formação da própria pedagoga, reconhecendo a sua função na escola, como desempenhar suas tarefas, com a clareza daquilo que deseja atingir. Há limitadores nessa prática, mas que, tendo como princípio o diálogo e a busca por trabalho coletivo na escola, pode, sim, ser efetivada.

O segundo elemento complementa a anterior a partir da *compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico*, pois, segundo as pedagogas, sem planejar previamente as ações a serem desenvolvidas, acaba-se apenas apagando incêndios. Optou-se por separar esses aspectos porque, em diferentes momentos, elas falaram sobre a questão da organização do trabalho, como indicado no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – A compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico

	Limitadores	Transformadores
A compreensão da organização e do planejamento do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> → Urgências na escola, apagar incêndios, substituir professores. → Emaranhado de coisas durante o dia, apagando incêndios e várias outras situações 	<ul style="list-style-type: none"> → Planejar e dividir tarefas → Organização em relação ao horário → Ter uma rotina → Fazer plano de ação → Check list semanal, anotar. → Organização e rotina → Organização da semana → Muitas reuniões para participar

Fonte: A autora (2023)

As urgências da escola e as diferentes demandas são limitadoras ao trabalho da pedagoga, pois em determinados momentos acaba por deixar em segundo plano algo relevante para atender aquela situação imediata. Mas, como possibilidade, as pedagogas colocam a organização e o planejamento do trabalho. Além disso, a divisão de tarefas na escola e a delegação de funções torna-se basilar para que o trabalho coletivo seja realizado e que, assim, todos possam auxiliar no desenvolvimento das ações da escola.

Algumas falas exemplificam essa questão:

No meu caso, um exemplo, o meu é faça um chek list semanal meu e lá eu coloco todas, tudo o que eu tenho que fazer durante né, a semana. Busca ativa de alunos que tá faltando, entrar em sala de algumas, né? das professoras para acompanhar a hora atividade conversa com a diretora, que é muito importante ter esse momento onde né passa tudo o que vai acontecer, tudo que uma tem que fazer, que a outra tem que fazer. Eu anoto tudo sempre. (ESMERALDA)

São as coisas positivas que acaba fechando um pouco de tudo o que pode ser feito, ter uma organização da semana. Fazer um check list semanal, anotar, organização e rotina, tanto o nosso enquanto coordenadora como da escola. [...] Plano de ação aí volta a rotina, organização em relação ao horário aí vem a escuta com os professores. Dá espaço para eles. De que forma? Reunir o grupo dos professores, tanto em planejamento, em formação continuada, na hora atividade, reunir eles na hora atividade, acompanhar a hora atividade, assessoramento individual dos professores, porque às vezes eles não vão estar demonstrando só naquele momento da formação e conhecer os alunos e as turmas. (PÉROLA)

Eu sou bem organizada em relação ao meu horário, porque se a gente não tiver organização, se o coordenador não tiver essa organização, ele não dá realmente conta. [...] Então, a organização, no meu ponto de vista, o coordenador tem que ter uma organização, uma rotina assim, bem... se não ele não consegue. (TOPÁZIO)

Há escolas em que atua mais de uma pedagoga no mesmo período. Evidencia-se a importância de uma união, do planejamento coletivo, do envolvimento de todos para a realização da função da coordenação, em prol de um objetivo comum.

Fazer reunião pelo menos quinzenal da equipe pedagógica. [...] então a gente consegue se dividir e colocar o que é prioridade, o que é menos prioridade, o que a gente vai ver que não vai vencer fazer, e o que que a gente vai precisar da ajuda, os problemas que a gente tá tendo. Lógico que não é um mar de rosas, tem semanas que parece que a gente fechou a semana e da impressão que você não fez nada. Assim como tem semanas que a gente quer estourar uma bateria de foguete, fiz em uma semana o trabalho de tantos meses que eu queria ter feito. Então a gente tem feito isso e colocado, e a gente percebeu que o mês que a gente não conseguiu se reunir, a gente caiu na burocracia. Porque daí aquela rotina te engole, o sistema engole você se você não parar, não sentar e não organizar, não tem outra forma. Acho que tem que sentar. E outra coisa é a coesão do grupo também se não tiver um grupo que consiga ser coeso, você não consegue ultrapassar. (CRISTAL)

Dessa forma, podemos considerar que a organização e o planejamento precisam estar presentes. Placco (2012) caracteriza as atividades da pedagoga, dentre as quais evidenciam-se aquelas que envolvem a organização e o planejamento. A pedagoga acompanha e orienta os planejamentos docentes – é uma de suas atribuições –, de modo que deve haver esse conhecimento, bem como ser colocado em prática. Tendo evidente as ações a serem desenvolvidas, há mais tempo para o diálogo e a tomada de decisões coletivas, evitando-se práticas imediatistas, de acordo com demandas impostas.

O terceiro aspecto revela a *compreensão da realidade* como um elemento orientador da prática dialógica. No momento em que a pedagoga identifica as especificidades do contexto em que atua, dos que ali estão presentes, valoriza os diferentes conhecimentos, reconhece que a escola está situada em um contexto histórico e social, com distintas culturas, ela desenvolve uma prática que envolve a todos e consegue agir diante das demandas.

Com isso, o reconhecimento de questões socioculturais torna-se ponto de partida para a realização de práticas igualitárias e respeitadas. O Quadro 12, a seguir, apresenta os elementos que foram categorizados sobre esse aspecto.

Quadro 12 – A compreensão da realidade

	Limitadores	Transformadores
A compreensão da realidade	→ Questões sociais que refletem dentro da escola	→ Agir em diferentes situações de acordo com o contexto → Ao observar, vivenciar o contexto, é que consegue enxergar e colocar uma proposta. → Escola é o lugar onde acontecem as práticas, as práticas geram o diálogo: acontece a formação, diálogo, coletividade. → Diferentes atores, diferentes pontos de vista. → Escutar para identificar as diferentes questões socioculturais. → Através da escuta e de dar voz aos outros é possível resolver muitas coisas.

Fonte: A autora (2023)

As pedagogas evidenciam que é limitador o fato de questões sociais refletirem dentro da escola, envolvendo as desigualdades e necessidades das famílias, porque a pedagoga é quem fica responsável por resolver essas questões, como de falta na escola, busca ativa de alunos, entender os motivos e as necessidades deles. Reafirmando a fala de Topázio apresentada anteriormente, muitas vezes a pedagoga trabalha mais que o conselho tutelar.

Com relação à realidade da escola, ao ser considerada, leva em conta as necessidades reais daquele contexto, compreende os seus alunos, comunidade e profissionais. E isso insere-se também na discussão da formação dos professores, que precisam partir de sua realidade.

Só que eu acho que como a gente tem que trabalhar em rede, muitas vezes a necessidade da minha escola é diferente da dela naquele momento, mas a gente tem que trabalhar a mesma coisa, porque a gente é uma rede, daí as

vezes podem atender a minha necessidade, mas a dela talvez não. Então eu acho que nesse sentido, limita um pouco. (SAFIRA)

Situações de acordo com o contexto, acho que é transformador. Não, não lembro como foi colocado, né? Mas transformador, porque a nossa capacidade de ler né as situações, tanto com os lugares diferentes quanto com o momento que a gente tá né? (CRISTAL)

Com isso, enfatiza os próprios sujeitos como construtores de história e que essa prática se constitui de forma situada, por isso, há diferenças entre as pessoas, as quais precisam ser respeitadas. O diálogo igualitário visa o respeito aos diferentes conhecimentos e a valorização dos argumentos a partir de sua validade e não pelo poder, e isso é possível quando se está aberto a ouvir e dialogar.

Diálogo para buscar subsídios para dar a contrapartida aquilo que não estamos de acordo. Tenho a escuta para identificar as diferentes questões socioculturais. E mais. Prática dialógica para conseguir modificar as políticas que vem pronta. (PEROLA)

A compreensão da realidade nos mostra que as práticas dialógicas são situadas, que levam em conta as características subjetivas das pessoas e intersubjetivas, na troca de conhecimentos, no estabelecimento do diálogo. Com isso, a solidariedade se faz presente, a igualdade de diferença, os princípios de uma aprendizagem dialógica que efetiva essa prática.

O quarto elemento apresenta *a compreensão das estratégias diante dos determinantes externos*. Evidenciamos como um elemento que orienta a prática dialógica no sentido da rebeldia, como colocado pelas próprias pedagogas, e como movimentos de resistência às cobranças e imposições. Elas reconhecem que estão entre a escola e o sistema, e precisam realizar essa mediação. Em determinados momentos, percebem-se sem alternativa quanto às exigências, porém, demonstram que constantemente buscam refletir e encontrar formas de pensar sobre isso, para que as ações tenham sentido para o trabalho na escola e não sejam apenas reproduzidas.

Essa análise demonstra que há possibilidades diante de práticas imediatistas, burocráticas, mas que é uma construção, um movimento permanente, como temos afirmado. São pequenos movimentos na prática do pedagogo que fortalecem a discussão e evidenciam que essas imposições precisam ser revistas. As dimensões

limitadoras e transformadoras sobre as estratégias diante dos determinantes externos são apresentadas a seguir.

Quadro 13 – A compreensão das estratégias diante dos determinantes externos

	Limitadores	Transformadores
A compreensão das estratégias diante dos determinantes externos	<ul style="list-style-type: none"> → Avaliação das pedagogas → A luta sozinha contra o sistema é muito difícil. → Formação em trabalho baseada em repasse e cobrança. → Prazos e cobranças advindos da secretaria. → Bombardeio de informações → Muitas demandas na escola. → Pedagogo: está no meio entre o diálogo do sistema com a escola. → Briga com o sistema: As pedagogas têm o contato com o mundo real, as pessoas do sistema não estão lá. → Desvaloriza o trabalho e o conhecimento do pedagogo → Cobranças no sentido de provar e comprovar o trabalho desenvolvido pelo pedagogo → Diminuir a parte burocrática e organizar questões que não são de responsabilidade da escola. → Adaptar formações com as questões da realidade 	<ul style="list-style-type: none"> → Avaliação das pedagogas → Diálogo para buscar subsídios para dar a contrapartida àquilo que não estamos de acordo. → Não apenas implementar. → Levar em consideração o grau de exigência das políticas → Repasse de formações vindas da secretaria. → Repasse de orientações: precisa dialogar com elas e interpretá-las. → O trabalho de tutoras e de assessoras pedagógicas → Prática dialógica para conseguir modificar as políticas que vem prontas.

Fonte: A autora (2023)

Há aspectos que, simultaneamente, são vistos como limitadores ou transformadores, dependendo da concepção que se tem presente ao realizar. Por exemplo, quando se fala da avaliação do trabalho da pedagoga. Essa discussão foi muito rica no grupo, pois as participantes apresentaram diferentes pontos de vista. A avaliação que é feita de forma impositiva, que não envolve as reais funções da pedagoga, limitam as discussões e o seu trabalho. Porém, quando essa avaliação é realizada no coletivo da escola, a partir do diálogo, ouvindo as professoras sobre como elas percebem as ações das pedagogas, o que poderia melhorar, o que tem sido positivo, torna-se uma prática transformadora.

As pedagogas Pérola e Safira relataram experiências vivenciadas nesse sentido, de reunir-se com os professores para avaliar o seu trabalho, e demonstraram o quando é produtivo e importante para as suas práticas. Evidencia-se aqui possibilidades de ações dialógicas. Ainda, elas apontam que as questões de

acompanhamento do seu trabalho muitas vezes são feitas no sentido de fiscalização, mas que tutoras e assessoras pedagógicas possuem muito potencial para auxiliar as pedagogas, pois elas reconhecem que precisam de um olhar externo e dialogar com outras pessoas para realizar o seu trabalho.

Com relação às formações continuadas, pelo fato de serem enviadas prontas ou apenas com ênfase no repasse de informações, como apresentado nas análises anteriores, precisam de adaptações, porém, nem sempre é possível realizá-las. Dependendo da temática, são solicitados fotos e relatórios que comprovem a realização das formações.

Adaptar formações com a questão da realidade. Entra nos dois, né? Mas eu acho que a gente já pode puxar para cá [indicando limitador] porque não é sempre que a gente consegue adaptar. Então, nesse caso é um [limitador] A gente faz, a gente chega até a falar com as nossas Aps pra gente puxar pra a nossa realidade, mas às vezes vem pronto e a gente tem que acabar fazendo essa formação que vem mesmo engessada ali. É uma briga com o sistema, as pedagogas têm contato com o mundo real, as pessoas do sistema não estão lá. Acho que esse é o que mais a gente comentou, que é isso que é essa briga do sistema que a gente está em constante, né? (PÉROLA)

Nessa questão da briga com o sistema, Diamante cita a importância de mostrar o papel da pedagoga na escola.

Vou colocar aqui, né saber o teu papel dentro da escola, né? Também é transformador a partir do conhecimento, né você vai mudando, né? A as suas ações, é, as muitas reuniões para participar, eu vejo assim, que é positivo, embora seja muito, mas nunca nenhuma reunião né uma formação, você. Você pode até estar vendo coisas que você já viu, mas você ta né? É se apropriando de outros conhecimentos de outras formas. Então, eu acho que participar de reunião é importante, né? Eu acho assim, que alguma coisinha a gente vai, a gente muda. (DIAMANTE)

Em todas as falas, as participantes evidenciaram que não é possível apenas implementar aquilo que tem sido colocado pelo sistema, mas é primordial refletir a respeito, dialogar com os pares, pensar sobre as diferentes questões. Quando há imposições, sempre há resistência na escola, e as pedagogas acabam por mediar a relação entre os professores.

Por isso, a mediação ganhou destaque, pois a forma como a pedagoga traz para a escola aquilo que foi colocado impacta diretamente no trabalho realizado. Elas evidenciam o quanto a pedagoga imprime influência na escola, ou seja, seu papel é muito importante e suas ações e escolhas refletirão em todo o processo de trabalho.

E aqui da burocratização, é um...na verdade, um certo que eu...não sei outro termo, mas um certo tipo de resistência. Não que a gente não faça. Mas a gente não deixa de reclamar, não deixa de dizer que não tem gente que faça, não deixa de não cumprir o prazo, não é que ah vou perder o prazo porque eu quis, mas a gente tem que pôr o que foi mais importante naquele momento, então é uma forma de resistência que a gente tem de trabalhar com o que a gente tá lá, de reclamar, de registrar, de também ficar incomodando, sabe? Com relação a isso, oh não está dando certo, o sistema não funciona, precisamos de mais prazo, precisamos de gente para nos ajudar dentro da escola, né de solicitar. Então...Direcionar o trabalho que não é nosso para outras pessoas também, né? Solicitar apoio (CRISTAL)

As ações que são propostas pelas pedagogas como possibilidades para resistir às cobranças e imposições evidenciam alternativas para que se possa continuar desenvolvendo práticas dialógicas.

Conforme fundamentado no capítulo anterior, o contexto contraditório de atuação envolve diferentes concepções, cobranças e imposições (NARDI, 2016; LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011). No entanto, reforçamos que é necessária uma mudança de perspectiva por todo o sistema, para que as pedagogas das escolas tenham mais condições de trabalho, menos burocratização, e que possam efetivar suas práticas com vistas a uma educação problematizadora e transformadora.

O quinto elemento que orienta é a *compreensão do diálogo e da prática dialógica*. A partir das discussões realizadas, as pedagogas mencionaram a necessidade de conhecer o que é o diálogo, suas características, como desenvolvê-lo na escola, de modo que não é apenas conversa e que não pode haver patamar hierarquizado. Sendo assim, o conhecimento sobre o que é o diálogo é fundamental para as práticas dialógicas.

Eu entendo que o diálogo não é só a conversa, diálogo, eu né, pelo o que a gente vê, estuda e tudo mais, ele perpassa o movimento de escuta, de fala e de reflexão. Então acho que para promover o diálogo, primeira coisa que a gente não pode é se colocar num patamar hierarquizado, primeira coisa, porque a partir dali já não é mais diálogo, né? Já é a fala de um e a escuta do outro. Então, a partir do momento que você coloca que não há mais essa hierarquia, estamos na escola em funções diferentes, né? Somos atores diferentes, cada um desenvolve um papel e que temos também pontos de vista diferente. (CRISTAL)

No intuito de identificar as compreensões sobre as práticas dialógicas das pedagogas, apresentamos alguns conceitos centrais da pesquisa – diálogo, diálogo igualitário, ser inacabado – tanto no questionário como no grupo de discussão, para que elas pudessem refletir e trazer suas considerações. Diante disso, elas apontaram

as dimensões limitadoras e transformadoras para o desenvolvimento do diálogo e de práticas dialógicas.

As situações aqui mencionadas relacionam-se com os aspectos anteriores, visto que, nas práticas das pedagogas, na organização do trabalho, nas estratégias de enfrentamento, utilizam do diálogo e buscam desenvolver práticas dialógicas. O Quadro 14, a seguir, apresenta as dimensões com os elementos citados pelas participantes:

Quadro 14 – A compreensão do diálogo e da prática dialógica

	Dimensão Limitadora	Dimensão transformadora
A compreensão do diálogo e da prática dialógica	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de abertura ao diálogo. → Falta de escuta. → Não colocar em prática o que foi decidido coletivamente. → Dificuldades de dialogar com a equipe pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> → Estar aberto ao diálogo; → Predisposição em dialogar → Prática dialógica começa com a equipe gestora → Diálogo - Não é só conversa: é o movimento de escuta, fala e reflexão. → Nas reuniões os professores e funcionários participam com suas sugestões e opiniões (QP 6; 8; 13; 33; 51; 55; 61) → Após as reuniões, as decisões coletivas foram colocadas em prática. → A construção coletiva do PPP; → Elaboração de projetos (QP 36; 41; 54; 64) → Decisões coletivas sobre utilização das verbas (QP 16; 18; 52) → Diálogo e decisões coletivas nos momentos de formação e planejamento (QP 23; 30) → O diálogo para resolução de problemas na escola (QP 17; 22; 35; 43; 44; 50; 71) → Diálogo e tomada de decisão coletiva no cotidiano, envolvendo diferentes questões da escola. (QP 24; 27; 28; 29; 32; 37; 38; 46; 58; 59; 67)

Fonte: A autora (2023)

Diante dos dados, percebemos que as pedagogas buscam realizar o diálogo na escola, no entanto, destacam encontrar limitadores, como a falta de abertura ao diálogo, de escuta e em tomar decisões coletivas. Essa resistência na participação dos sujeitos foi um elemento que chamou a atenção na discussão. Cristal aponta esse limitador:

O diálogo, isso que é uma coisa assim que a gente fala tão importante a gente discutir, né? Lógico que se não partir do pedagogo, do diretor isso, lógico que na escola vai ficar bem mais truncada, mas ele depende do outro, depende de escuta também para ter diálogo e nem sempre as pessoas estão disponíveis para escuta. E é, acho que esse tá sendo um limitador muito grande e eu não sei se é porque ele [professor] não quer. Não estou dizendo que ele não quer escutar, talvez ele não tenha o hábito de escuta, ou ele está

numa rotina tão estressante que não, ele escuta, mas não digere, entende? só cumpre etapa. Então daí entra como um limitador também essa, a falta de escuta para promover o diálogo. Eu quero escutar, eu preciso dialogar, falar, mas eu preciso que outro escute, fale também. Então...Às vezes há esses problemas, mas é como a gente, nós conseguimos trabalhar com isso sabe? (CRISTAL).

Com relação à resistência ao diálogo, é importante refletirmos sobre possíveis motivos e estratégias que podem ser realizadas diante de tal situação. Conforme aponta Aubert *et al.* (2018), ao valorizar a participação dos sujeitos, eles se sentem motivados a contribuir, percebem o seu papel diante do contexto e que, a partir do diálogo, há possibilidades de mudanças. Nesse sentido, há o sentimento de participação efetiva no diálogo e na tomada de decisões?

A gente até tenta, mas encontra muitas dificuldades, muitas vezes a equipe quer de uma forma que fica inviável, mas querem daquele jeito, então acaba não acontecendo. Sinto muitas dificuldades com a equipe, não generalizando (QP60).

Freire (1996) também nos fala que é necessário estar aberto ao diálogo. Cristal faz uma consideração importante sobre isso, que é também a predisposição em dialogar:

O diálogo ele não pode, ele não vai partir de uma pessoa só, se ele é diálogo, são várias pessoas. E o que a gente enfrenta muito na escola, e acho que pelo que a gente viu aqui, é também a predisposição do outro a dialogar, entende? Então a gente pode partir da premissa de tentar, mas estabelecer, depende da predisposição do outro também. Então, e nem sempre a gente encontra um ambiente favorável para isso (CRISTAL).

As demandas de trabalho, como já abordado durante o texto, dificultam o trabalho das pedagogas, diante de cobranças, exigências, burocracias que impedem que sejam desenvolvidas outras funções pedagógicas, e até mesmo o diálogo com as pessoas. Ressaltamos que os movimentos realizados para superar essas questões demonstram que elas estão buscando alternativas em seu cotidiano.

Nesse sentido, são apresentados alguns desafios encontrados, como o fato de colocar em prática aquilo que foi constituído coletivamente, porém, a própria pedagoga afirma que a maioria está participando do processo:

Sim. As decisões coletivas são sempre levadas em consideração. Quando pedimos a ajuda e colaboração para que algo saia do papel e se efetive de fato a maioria responde positivamente, porém sempre tem aquele que escuta,

mas não põe em prática e aí acaba por atrapalhar todo o processo da prática pedagógica (QP72)

Tais relatos nos levam a questionar sobre as visões e concepções presentes nas instituições escolares. Quais as possibilidades de mudança diante dessas situações? É possível intervir para buscar a transformação das situações atuais?

Na dimensão transformadora, podemos destacar que as pedagogas buscaram desenvolver o diálogo e a tomada de decisões coletivas, configurando um movimento que visa esse processo de mudança. Nesse sentido, destacamos o desenvolvimento de reuniões que efetivam a tomada de decisão coletiva, a participação, e que, posteriormente, sejam colocadas em prática. A construção coletiva do projeto político pedagógico teve destaque entre as ações evidenciadas pelas pedagogas. Autores como Pinto (2011) e Domingues (2014) afirmam que o coletivo da escola precisa efetivar a participação na elaboração e reelaboração do PPP para que todos trabalhem em prol dos objetivos educativos.

No questionário, as pedagogas afirmaram que valorizam a participação e a construção coletiva a partir dos argumentos das pessoas com quem trabalham na escola, ao passo que criam situações que possibilitam aos profissionais apresentarem os seus argumentos sobre as demandas escolares.

Dialogamos aqui com os princípios da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al.*, 2018), levando em conta a inteligência cultura dos sujeitos, a criação de sentido, a solidariedade, a igualdade de diferenças, que possibilitam o envolvimento e processo participativo. Ágata reforça a importância de desenvolver práticas dialógicas:

Essa prática dialógica, é muito importante, é inclusive para gente educador conseguir modificar, é... É como eu vou dizer... as políticas que vêm prontas para nós (ÁGATA)

As falas, no grupo de discussão, vêm ao encontro dos conceitos apresentados na pesquisa e demonstram a valorização pelo diálogo e pelo conhecimento do outro. Destacamos os apontamentos de Ágata:

Eu fui circulando aqui várias vezes a palavra criticamente. Aí eu penso assim, que o diálogo traz isso, a gente não fazer por fazer, mas fazer sabendo o porquê de tudo aquilo. E a gente só aumenta o nosso conhecimento no diálogo com o outro, porque senão, eu morro com o que eu já tenho. Eu não consigo ter essa caminhada, essa construção sozinha. [...] então é dentro desse diálogo que a gente consegue fazer essa construção de conhecer o outro e os saberes diferentes também. É ter essa sensibilidade de trazer o outro com o seu saber. É mais uma vez a questão da autoridade e não

autoritarismo, é não haver aquela hierarquia, eu sou a pedagoga da escola, ela é a agente da limpeza, mas ela às vezes tem um conhecimento muito mais amplo daquilo que eu preciso naquele momento e para outras situações. Então esse diálogo entre os profissionais é muito importante, muito... é esse respeito, né? (AGATA).

A valorização da fala do outro, do conhecimento, da inteligência cultural, do diálogo como fenômeno humano está sendo presente na prática. Pérola reforça essa discussão e enfatiza a troca de conhecimentos e reflexão da realidade.

Eu gostei bem de uma frase que diz ali, 'o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade e, tal como a fazem e refazem'. Então, às vezes a gente tem que mudar muito a visão que o diálogo vai ter só se tiver uma solução. Nós, enquanto coordenadoras, não temos a solução. Então eles precisam ter essa... nós também, mudar essa visão. Esse diálogo é para a gente aprender, aprender com as crianças, aprender com eles, que tem muito para nos ensinar, aprender com a gestão, com outros membros que estão na escola, porque nós não estamos, não temos a solução às vezes para o que eles trazem para nós, que daí vai inúmeros, né? Sistema, a própria gestão, a escola, a família, os próprios alunos. Então o diálogo não, não vai ter uma questão que a gente vai resolver. Então por isso que a gente vai sempre estar nos conhecimentos, estudando, avaliando, trocando informações, trocando experiências, vivências para tentar ter essa transformação. (PÉROLA)

A tomada de decisão coletiva é outro conceito muito importante, principalmente quando falamos do âmbito da gestão democrática. Em concordância com essa questão, a transformação acontece a partir das escolhas e dos posicionamentos das pessoas, que, em conjunto, decidem mudar a realidade.

Solicitamos que as pedagogas relatassem momentos em que o diálogo e as decisões coletivas se efetivaram na prática pedagógica das participantes. Os relatos nos mostraram as buscas em realizar tais ações, visando constituir práticas dialógicas. Um número expressivo está vinculado a momentos com o grupo de docentes, como decisões coletivas em reuniões, formações, elaboração do PPP, momentos de planejamento, organização de eventos escolares e desenvolvimento de projetos.

Diante das falas das pedagogas, apreendemos que há o desenvolvimento de ações coletivas, de construção de consensos, a busca de alternativas a partir dos argumentos dos sujeitos. Apontamentos que dialogam com o referencial utilizado e nos mostram que as pedagogas têm possibilitado esse trabalho e desenvolvido o seu papel na mediação do processo educativo.

Valorizamos a intencionalidade e a busca por desenvolver essas ações na escola. É um processo de constituição da prática, que contempla possibilidades de

mudança e da efetivação do diálogo e das decisões coletivas. São movimentos de transformação e buscas por alternativas, visando novos caminhos para uma prática progressista, crítica e reflexiva, para uma prática dialógica. Nesse sentido, retomamos os conceitos de Freire (2000) sobre o ser histórico, inacabado e que, consciente de seu inacabamento, é capaz de buscar mudanças e transformações. Desta forma, existe possibilidade de fazer diferente e transformar a realidade.

Entendemos que a reflexão não acontece de forma isolada, além do movimento realizado na escola. Destacamos a formação do próprio pedagogo, que esteja vinculada com a prática, com as necessidades e que auxilie a repensar e propor mudanças em suas ações. Apresentamos os elementos que orientam a prática dialógica e que possibilitam o seu desenvolvimento, os quais emergiram das práticas das pedagogas, constituídas a partir de constantes movimentos, articulações, com base na formação e experiência profissional. Logo, os aspectos aqui mencionados se articulam e contribuem para que a pedagoga reflita sobre a sua prática e almeje práticas dialógicas.

Vivemos permanentes transformações, por isso, os elementos orientam, auxiliam, mostram um caminho que pode ser seguido, e que, ao caminhar, conduz à construção de novos trajetos, reformulando e inspirando pessoas.

4.3 PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA

Os princípios organizadores foram constituídos a partir de todas as discussões realizadas durante a pesquisa, o diálogo estabelecido com as pedagogas, as análises realizadas e a busca de consensos. Entendemos como princípio organizador aquilo que é basilar para uma prática dialógica, que sustenta a ação das pedagogas.

Diante disso, elegemos três princípios, os quais se interrelacionam e que fortalecem o desenvolvimento de práticas dialógicas. São eles:

Figura 9 - Princípios organizadores da prática dialógica



Fonte: A autora (2023)

4.3.1 Conhecimento

O conhecimento foi o primeiro princípio destacado durante a pesquisa e considerado como indispensável pelas pedagogas participantes. Conhecimento que foi evidenciado tanto para a atuação na escola, para a formação de professores, como para a constituição da prática. O conhecimento aqui referido aborda os aspectos teóricos – fundamentos da educação, formação, a prática – e o conhecimento sobre o papel da pedagoga. O conhecimento advém da formação inicial e continuada, na construção dos saberes, dos estudos realizados, e da experiência profissional, do conhecimento construído na própria prática e na relação com o outro.

Diamante, durante as discussões, apontou a relevância de se ter o conhecimento científico, no sentido de que ele a pedagoga adquire segurança no seu trabalho, consegue articular os diferentes saberes para orientar os docentes e contribuir com o trabalho pedagógico.

Conhecimento científico, tem que estudar, tem que saber muito, porque o pedagogo hoje é o formador dentro da escola. E assim, para os professores confiarem em você, você ter credibilidade naquilo que você fala, você tem que mostrar que você sabe, que você tem conhecimento, e só assim você adquire o respeito. (DIAMANTE)

Freire (2021, p. 56) reporta a necessidade de competência científica, o ato de estudar, o ato de ler o mundo, a palavra e a busca pela aproximação da realidade.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

A educação exige o comprometimento, o aprofundamento teórico, e isso fica evidente ao ser colocado como princípio para uma prática dialógica. Os saberes que são apontados por Freire (2002), essenciais ao educador, evidenciam que ensinar exige rigorosidade, pesquisa, reflexão crítica. O estudo é constante, assim como a formação continuada.

Um dos princípios da aprendizagem dialógica é a dimensão instrumental, a qual é considerada como os diferentes conhecimentos primordiais para as pessoas, não apenas acadêmicos, mas sociais e da realidade. Utiliza do diálogo para compreender, aprender e desenvolver distintos saberes e capacidades (AUBERT *et al.*, 2018).

As pedagogas evidenciaram a necessidade de atuar criticamente, sabendo o porquê do que se faz. Esse aspecto parte do conhecimento e da reflexão da prática, articulando-se com a exigência da criticidade, da crítica sobre a prática e da intencionalidade presente na prática dialógica.

4.3.2 Diálogo

Outro princípio organizador é o diálogo. Não há como desenvolver uma prática dialógica sem o diálogo, sem a aceitação de que ele não é só uma conversa, como apontado pelas pedagogas, e que as pessoas precisam estar predispostas a dialogar. É necessário evidenciar os seus fundamentos e princípios para efetivá-lo na prática.

A compreensão do diálogo e da prática dialógica foi considerada como um elemento que orienta a prática. É o conhecimento sobre eles, o aprofundamento. Por sua evidência e por ressaltar nas discussões, o diálogo é considerado também um princípio organizador, porém, no sentido de que precisa estar presente, precisa ser efetivado, e não apenas estar no discurso.

Vislumbramos o diálogo a partir dos fundamentos de Freire (2011b) e do diálogo igualitário de Aubert *et al.* (2018). Faz parte da natureza histórica dos seres humanos, uma postura basilar para se estabelecer a comunicação, a discussão sobre a realidade e a construção de novos conhecimentos, efetivamente. Essas relações circunscrevem interações dialógicas, baseadas na igualdade, na valorização dos argumentos e dos diferentes conhecimentos e, ainda, na busca de consensos coletivos a partir da validade dos argumentos. Supera-se, assim, as interações de poder, pois não há diálogo nas relações de dominação, horizontalizadas.

As relações igualitárias estão presentes nas práticas dialógicas, envolvem as discussões abordadas pelas pedagogas ao efetivarem o diálogo com as pessoas e percebê-las como iguais no processo educativo, valorizando as opiniões, as ideias e respeitando todos os argumentos. Nesse conceito, podemos evidenciar o amor que envolve o diálogo. Amor que é mencionado por Freire (2011a) ao mostrar a fé no homem, o amor pela humanidade, pela confiança entre os sujeitos e, assim, acreditar na possibilidade de transformação do mundo.

O diálogo envolve a escuta, a fala, a reflexão e a busca de consensos. A palavra, como essência do diálogo, envolve a práxis – ação e reflexão – transformadora da realidade. Todos possuem direito à palavra, não por imposição, mas através do encontro dos homens para pronunciar o mundo (FREIRE, 2011b).

Destacamos o conceito de diálogo igualitário, juntamente com os princípios da aprendizagem dialógica, que é uma educação compromissada, baseada na igualdade, na valorização dos argumentos. O diálogo igualitário possui pretensões de validade, respeito, solidariedade, envolve as diferentes contribuições das pessoas. Como apontado por Ágata, ao falar sobre a construção, de conhecer o outro e os diferentes conhecimentos: “É ter essa sensibilidade de trazer o outro com o seu saber”.

O diálogo precisa estar presente em todas as decisões coletivas na escola, como mencionado durante a pesquisa; as reuniões, as formações, as escolhas feitas na escola, elaboração do PPP e, como menciona Freire (2011b), o diálogo é necessário até mesmo para a seleção dos conteúdos da escola. Assim se efetiva o trabalho coletivo, as ações conjuntas na escola, a gestão democrática prevista e defendida na educação. Durante as trocas dos grupos de discussão foi levantada também a importância do diálogo, enquanto as pedagogas vivenciavam na prática aquelas trocas:

Diamante: e até mesmo nesse diálogo para a tomada de decisões mesmo coletiva, utilizar esse diálogo, porque às vezes só ali, equipe gestora, você está ali num dilema e você não vê, não vê como resolver.

Pérola: as vezes um olhar de fora traz a solução.

Diamante: Aham, olhar de fora vem, é outra visão, então é nesse sentido também.

Cristal: Esse próprio encontro, né? O quanto a gente está discutindo.

Diamante: Nossa, eu estou achando maravilhoso, maravilhoso.

Cristal: Considerando coisas que antes a gente não considerava.

Pérola: Valorizando o trabalho do outro.

Diamante: Sim, enxergando, enxergando outras realidades.

Assim, podemos conceber que o diálogo e a prática dialógica são uma construção, e na vivência, na experiência e a partir do conhecimento se fazem e se refazem, a partir da intersubjetividade, dessa busca de consensos entre as pessoas, cada qual com sua bagagem, e que se amplia cada vez que dialoga com seus pares.

4.3.3 Qualidades ou virtudes

Por fim, apresentamos as qualidades ou virtudes da pedagoga necessárias para desenvolver a prática dialógica. Durante o grupo de discussão, a pedagoga Diamante mencionou, em sua fala, que as pedagogas precisam de algumas “habilidades” para desenvolver o seu trabalho e efetivar uma prática dialógica. Destacamos que o termo habilidades não está aqui vinculado a algo tecnicista, mecânico, desta forma, podemos também nomear como qualidades ou virtudes, assim como apontado por Freire (2021) sobre o professor progressista.

A partir dessa menção, as demais pedagogas construíram coletivamente quais seriam essas habilidades necessárias. Após as menções, foi realizada a análise e a organização dos dados pela pesquisadora e levadas novamente ao segundo grupo de discussão, para que fossem discutidas coletivamente.

Após o diálogo e a busca por consensos, foram organizadas as qualidades ou virtudes da seguinte maneira:

Quadro 15 - Qualidades ou virtudes necessárias à pedagoga

Qualidades ou virtudes necessárias à pedagoga
Empatia
Mediação
Relacionamento interpessoal
Equidade
Liderança
Resiliência
Escuta
Ética
Saber o seu papel dentro da escola

Fonte: A autora (2023)

A empatia foi considerada como primeira habilidade essencial durante a escuta, a observação, a atitude da pedagoga em se colocar no lugar do outro, para saber como dar o encaminhamento correto para às diferentes situações vivenciadas.

A mediação envolve a maneira como a pedagoga articula as diferentes questões na escola por meio do diálogo. A maneira com que ela repassa as informações, estabelece as relações com as pessoas, como busca resolver as situações e os conflitos, não sendo impositiva. A mediação e o diálogo realizados com a comunidade, com alunos, professores, funcionários, com o sistema e a escola. O relacionamento interpessoal foi mencionado como a chave para a pedagoga estabelecer relações, sabendo atuar e trabalhar de forma específica com cada grupo, realidade e especificidade. Envolve as relações horizontalizadas e de igualdade na escola.

A equidade na prática da pedagoga foi destacada pela necessidade de enxergar as diferenças e dar o devido tratamento, considerando que não será igual com todos, mas, sim, a partir de cada necessidade e realidade. A liderança da pedagoga permite que as pessoas sintam confiança em seu trabalho, mantendo a coerência naquilo que está sendo desenvolvido. A pedagoga como líder facilita a constituição da cultura da escola.

A resiliência é a capacidade a pedagoga em se adaptar às situações, em entender o próximo, os alunos, as turmas, a comunidade, às diferenças e às mudanças que acontecem na prática. Por sua vez, a escuta faz parte de sua prática e, principalmente, da efetivação de um diálogo. Como exemplo, é a escuta do

professor, olhar nos olhos, ter empatia, auxiliar a resolver os problemas, mas envolve também todas as pessoas da escola.

A ética percorre todo o trabalho e a pedagoga precisa saber se posicionar com ética, assim constrói a confiança e o respeito, desde em relação às questões do governo, como questões internas da escola. Por fim, saber o seu papel dentro da escola é ter claro o que precisa fazer, o porquê, qual a intencionalidade, tendo como foco principal a aprendizagem do aluno. Relaciona-se com o conhecimento da sua função, das suas atribuições na escola.

Não há como efetivar uma prática dialógica se as ações não estiverem pautadas no diálogo e em uma concepção mais igualitária, respeitosa, humana, que leva em conta os conhecimentos de cada sujeito. Por isso, torna-se evidente a necessidade das qualidades e virtudes aqui elencadas para que haja relações horizontalidades, tomada de decisão coletiva, mantendo uma coesão entre todo o grupo escolar. As pedagogas mencionaram que essas qualidades refletem na constituição do clima organizacional da escola, visto que o envolvimento e o pertencimento das pessoas à realidade contribuem para muitos avanços e transformações.

O ANÚNCIO DE PRÁTICAS DIALÓGICAS: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

(Paulo Freire)

Tendo como inspiração a epígrafe de Freire, destacamos que, no sentido de esperançar, a prática dialógica é uma possibilidade de juntar-se com outros para fazer de modo diferente. É construir, resistir e não desistir diante do contexto contraditório de atuação, efetivando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A presente tese partiu de inquietações advindas da prática, da experiência na docência e na pesquisa, que evidenciaram os desafios enfrentados pelas pedagogas nas escolas. Com o intuito de evidenciar possibilidades de atuação, buscamos ir da denúncia da situação desumanizante e precariedade do trabalho da pedagoga ao anúncio de sua superação, com o desenvolvimento de práticas dialógicas.

Apreendemos a prática dialógica como uma prática intencional, historicamente constituída, tendo o diálogo como elemento central, como parte da natureza histórica do ser, momento de comunicação entre as pessoas e de reflexão da realidade, a partir de relações horizontais e igualitárias. Desenvolvido a partir de um diálogo igualitário, no qual os significados são criados nas interações, nas relações com as pessoas, que entram em acordos, promovem debates, fazem escolhas coletivas, em detrimento do poder e da hierarquia, é um diálogo com pretensões de validade e respeitoso entre todos.

Acreditando que existiam pedagogas que desenvolviam essas práticas, as quais visam superar aquelas imediatistas, individualizadas e burocráticas, passamos a questionar: como a prática dialógica das pedagogas é constituída e quais seus princípios organizadores? Como se caracteriza a prática da pedagoga? Quais os elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica?

Elencamos os objetivos da pesquisa: - Desvelar, a partir da prática dialógica das pedagogas da educação básica, como é constituída e os seus princípios organizadores, a fim de compreendê-la como possibilidade de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica; - Descrever a prática das pedagogas da educação básica, a fim de situá-la no atual contexto e caracterizá-la em suas

dimensões limitadoras e transformadoras; - Sistematizar, a partir da descrição e caracterização da prática, elementos que orientam a prática dialógica das pedagogas da educação básica; - Evidenciar possibilidades de prática dialógica das pedagogas da educação básica.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos a Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006), a qual considera a construção da pesquisa na articulação da pesquisadora e participantes, efetivando o diálogo, as contribuições e a valorização das pessoas como agentes de transformação. Por isso, optamos pelo uso de questionário, para abranger um significativo número de pedagogas e caracterizar as suas práticas, e o grupo de discussão comunicativo, contando com a participação de sete pedagogas que desenvolvem práticas dialógicas.

Os dados da pesquisa indicam que as práticas das pedagogas se caracterizam a partir das dimensões limitadoras e transformadoras vivenciadas por elas, pautadas no acompanhamento do trabalho docente, na realização da formação continuada na escola, na articulação com alunos, pais e comunidade escolar. São vivenciadas dificuldades tanto em relação às cobranças do sistema educacional como à falta de participação das pessoas.

No entanto, foram destacados os movimentos de resistência desenvolvidos pelas pedagogas, as quais buscam desenvolver suas atribuições a partir daquilo que acreditam enquanto educação aos alunos. A descrição de experiências significativas vivenciadas por elas demonstra essa situação.

Com relação à constituição da prática dialógica das pedagogas da educação básica, evidenciamos que ela se constrói a partir do movimento permanente e das vivências de práticas dialógicas durante a formação inicial e continuada, a experiência profissional vivida e a experiência profissional observada. Definimos como uma construção em diferentes tempos e espaços, envolvendo diferentes pessoas, o diálogo, o aprendizado e a reflexão crítica, sobretudo o que a pedagoga vivencia, dando sentido ao que tem desenvolvido e a prática que está efetivando. Nesse processo, a pedagoga constitui a sua prática dialógica, nesse ciclo de constituição, trilhando o caminho que deseja seguir.

Os elementos que orientam a prática dialógica foram apresentados a partir de cinco aspectos, sendo eles: a) A compreensão do papel da pedagoga na escola; b) a compreensão da organização e planejamento do trabalho pedagógico; c) a compreensão da realidade; d) a compreensão das estratégias diante dos

determinantes externos; e) a compreensão do diálogo e da prática dialógica. Tais elementos apresentam dimensões limitadoras e transformadoras, as quais foram sistematizadas pelas pedagogas, a partir do diálogo.

Enfatizamos que a compreensão do papel da pedagoga se faz necessária para que ela saiba as atribuições a serem realizadas, tendo clareza do seu trabalho e podendo atuar em prol dos objetivos da escola, com vistas ao trabalho coletivo. Com isso, a organização e o planejamento do trabalho pedagógico ressaltam que ela consegue superar o atendimento apenas de questões imediatas. O entendimento da realidade permite que a pedagoga atue a partir das necessidades do contexto, desenvolvendo o diálogo, a escuta atenta, para que seja possível, coletivamente, tomar decisões para superar dificuldades.

As estratégias diante dos determinantes externos demonstram que as secretarias de educação realizam cobranças e determinações que muitas vezes não condizem com o trabalho da pedagoga e a realidade escolar. Na prática, elas buscam estratégias para poder articular o seu trabalho com o contexto, priorizando ações e utilizando do diálogo para envolver os profissionais. Ressaltamos, então, a necessidade de compreender o diálogo e a prática dialógica. O conhecimento dos princípios e fundamentos são importantes para que haja o entendimento e valorização de sua realização na prática.

Por fim, apresentamos os princípios organizadores da prática dialógica: conhecimento; diálogo; qualidades ou virtudes. O conhecimento aborda os aspectos teóricos – fundamentos da educação, formação e a prática - e o conhecimento sobre o papel da pedagoga. É primordial, para o desenvolvimento de seu trabalho na escola, realizar a formação continuada, com vistas a atuar criticamente em prol de uma educação libertadora.

Por sua vez, o diálogo é um princípio organizador que precisa estar presente na prática, envolvendo pessoas, buscando consensos, realizando a tomada de decisões coletivas, valorizando os diferentes conhecimentos. O diálogo faz parte da natureza do ser humano e se faz pela palavra, envolve a escuta e a fala.

Já as qualidades ou virtudes necessárias à pedagoga foram organizadas pelas próprias participantes da pesquisa, sendo determinadas como: empatia; mediação; relacionamento interpessoal; equidade; liderança; resiliência; escuta; ética; saber o seu papel dentro da escola. A partir dessas qualidades, se consegue

desenvolver a prática dialógica, com princípios que valorizam essa prática, acreditando nessa possibilidade.

Ao final deste percurso investigativo, defendemos a tese de que, embora haja um contexto contraditório, que exige práticas imediatistas, burocráticas, pautadas na racionalidade técnica, as pedagogas criam estratégias de trabalho fundamentadas na dialogicidade e, com isso, realizam movimentos de transformações na realidade e produzem práticas dialógicas.

Em que pese o árduo caminho percorrido, com questionamentos constantes, vivenciar a desesperança não foi tarefa fácil. A cada passo, fomos surpreendidas por falas que afirmavam não ser possível encontrar práticas dialógicas nas escolas, por afirmações de que não há relações igualitárias e respeitadas, e que instituições educativas estariam pautadas no poder e na desvalorização do outro e de seus conhecimentos. Instigadas cada vez mais a evidenciar o contrário, com fé nas pessoas e na educação, foi possível desenvolver a presente tese e defendê-la nesta realidade e momento histórico.

As pedagogas são pedras preciosas, e com elas pudemos apresentar os resultados da presente tese, mostrando que é possível desenvolver práticas dialógicas. Há muitas outras pedagogas e pedagogos que estão nas escolas desenvolvendo essas práticas e acreditando nessa possibilidade. O desejo seria de poder evidenciar o trabalho realizado nas escolas, valorizar e defender a autonomia das profissionais. Buscamos ressaltar que, no contexto em que a pesquisa se constituiu, há o movimento de esperar em busca de mudanças e transformações da prática. Diante das dificuldades relatadas pelas pedagogas, ressaltou-se a importância de que o coletivo identifique as reais necessidades das escolas, dos alunos, da educação, e que o diálogo seja estabelecido.

Com isso, indagamos: como as práticas dialógicas podem ser ampliadas dentro da educação? Quais as possibilidades para que as diferentes pessoas envolvidas nesse processo educativo possam desenvolver práticas dialógicas? É possível almejar um sistema educacional pautado no diálogo e nas decisões coletivas? Como valorizar a educação, a escola pública, sem valorizar os profissionais que atuam e se dedicam para contribuir com transformações sociais? Profissionais que acreditam na mudança, no diálogo e que ainda não desistiram de lutar pela educação, em fazer a diferença e buscar desenvolver práticas dialógicas.

Assim sendo, o caminho se faz ao caminhar. E na caminhada realizada pelas pedagogas, há muito obstáculos, os quais buscam ser superados a partir da constituição de suas práticas dialógicas. Portanto, a esperança se faz presente, expectativa na mudança, no melhor das pessoas, no diálogo e em uma educação progressista e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 29-48.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 abr. 2023.
- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al.* (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-18.
- CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- CÓSSIO, M. F.; OLIVEIRA, A. C.; SOUZA, A. A. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, set./dez. 2014.
- D'ÁVILLA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição especial, n.8, p. 86-101, jan./abr. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo, Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.1, n.1, p.33-42, jan./jun. 2014.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS; Ed. UFMS, 2020. p. 23-44.

FLECHA, R.; TELLADO, I. Metodología comunicativa en educación de personas adultas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.35, n. 96, p.277-288, maio/ago. 2015.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69766, 2020.

FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser redesenhado. *In*: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAIO, V. M. **Formação continuada do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GAIO, V. M. *et al.* O coordenador pedagógico e suas proposições formativas: reflexos no trabalho docente. *In*: GUILHERME, W. D. (org.). **A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p.104-116.

GAIO, V. M.; CARTAXO, S. R. M. O pedagogo, a dialogicidade e o trabalho coletivo na escola: uma revisão de literatura. *In*: BIANCHETTI, C. (org.). **Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas**. Curitiba: Editora Bagai, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-164-4.26.12.22> Acesso em: 8 abr. 2023.

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

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças no discurso sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: MAINARDES, J.; BALL, S. (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, J. *et al.* **Metodología comunicativa crítica**. San Gabriel: El Roure Editorial, 2006.

GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola**: um ensaio de monitoramento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1995.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. *et al.* (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p.141-169.

GONZÁLEZ, A. G.; DÍEZ-PALOMAR, J. Metodología comunicativa crítica: transformaciones y câmbios em el S. XXI. **Revista Electrónica Teoría de la Educación**, v. 10, n.3, p.105-116, nov. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. *et al.* (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 33-61.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p.59-78, out./dez. 2011.

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

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p.7-19, jan./abr. 2009.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/Didática prática**: para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MATUS, C. **Curso de planificação e governo: guia de análise teórica**. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

MEDEIROS, S. S.; RODRIGUES, M. M. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n.34, p.216-240, jan./abr. 2014.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NARDI, E. Gestão democrática na educação básica: delineamentos da matéria no pós-LDB. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 477-492, jul./dez. 2016.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, J. C. As relações de poder entre o coordenador pedagógico e o diretor da escola: algumas considerações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 83-102, maio/ago. 2017.

\
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4534 de 25 de outubro de 2011**. Adequação das Instituições Escolares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, na organização do Ensino, gestão de espaço e distribuição de recursos humanos. Disponível em: http://sistema.app.com.br/portalapp/imprensa/porte_res4534.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PAULA, L. C. de. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.2, p.234-255, maio/ago. 2013.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.2, p.225-285, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-36.

PONTA GROSSA. Prefeitura de Ponta Grossa. **Secretaria Municipal de Educação: Competências**. 2022. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/sme>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PONTA GROSSA. **Lei nº 12.269 de 2 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Ponta Grossa e dá outras providências. Ponta Grossa, PR, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br>> Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Gestão escolar e o trabalho coletivo: contribuições da teoria da atividade. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.2, p.449-473, maio/ago. 2016.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, J. M. S.; RABELLO, K. M.; ALMEIDA, L. R. As relações interpessoais nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.3, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 11-28.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusse. Tradução de Waltensir Dutra. Este livro não possui copyright. Copyleft, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VINUTO, J. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário para pesquisa de Doutorado: a prática dialógica do pedagogo experiente.

Prezada(o) Pedagoga(o) e/ou Coordenadora(o) Pedagógica(o),

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa de Doutorado realizada pela pesquisadora Victoria Mottim Gaio, sob orientação da Prof.^a Dra Simone Regina Manosso Cartaxo.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica. Com o objetivo geral de:

- Desvelar, a partir da prática do pedagogo experiente, os princípios organizadores de práticas dialógicas a fim de compreendê-las como possibilidades de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica;

O questionário está organizado em 4 etapas: Identificação; Contexto de trabalho; O cotidiano do trabalho pedagógico; A prática dialógica do pedagogo/coordenador pedagógico.

A sua participação é de extrema importância para que possamos, juntos, refletir sobre a prática do pedagogo e evidenciar as possibilidades de atuação na escola.

A pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética (Parecer n. 4.958.376) Para participar, realize a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e demonstre sua concordância quanto ao teor da pesquisa e a utilização das informações para fins investigativos.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade em participar!

ETAPA 1/4: IDENTIFICAÇÃO

1. Gênero:

Feminino
Masculino
Prefiro não dizer
Outro

2. Idade:

20 a 30 anos.
31 a 40 anos.
41 a 50 anos.
51 a 60 anos.
60 anos ou mais.

3. Quanto a sua formação acadêmica: Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia?

Sim
Não

3.1 Se a resposta anterior for NÃO, indique a sua formação acadêmica:

5. Possui pós-graduação?

Especialização
Mestrado
Doutorado
Não possui.

6. Tempo de atuação na função de Pedagoga(o) ou Coordenadora(o) Pedagógica(o):

1 a 4 anos
5 a 10 anos
11 a 14 anos
15 a 20 anos
21 a 24 anos
25 a 30 anos
mais de 30 anos

7. Qual o seu vínculo de trabalho?

Concurso Público - Rede Municipal de Ensino
Teste Seletivo - Rede Municipal de Ensino
Concurso Público - Rede Estadual de Ensino
Processo Seletivo Simplificado (PSS) - Rede Estadual de Ensino

8. Qual a sua carga horária de trabalho na função de coordenação pedagógica?

20h
40h

9. Turno(s) que atua como pedagoga(o)/ coordenadora(o) pedagógica(o):

Matutino
Vespertino
Noturno

10. Possui experiência como docente em sala de aula?

Sim
Não

11. Se a resposta anterior for SIM, indique o tempo de experiência como docente em sala de aula:

1 a 4 anos
5 a 10 anos
11 a 15 anos

16 a 20 anos
20 anos ou mais.

ETAPA 2/4: CONTEXTO DE TRABALHO

1. De acordo com o número de matrículas, a sua escola se encaixa em qual categoria?

até 50 matrículas
de 51 a 150 matrículas
de 151 a 300 matrículas
de 301 a 500 matrículas
de 501 a 1000 matrículas
mais de 1000 matrículas

2. Quais etapas de ensino são ofertadas em sua escola?

Educação Infantil
Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Anos finais do Ensino Fundamental
Ensino Médio
Educação Profissional e Tecnológica
Ensino Médio Integrado
Educação de Jovens e Adultos
Outro:

3. Quais profissionais integram a equipe de gestão da sua escola?

Diretor(a)
Vice-diretor(a)
Um pedagogo(a)
Dois pedagogos(as)
Três ou mais pedagogos(as)
Outro:

4. Quantos professores compõem o quadro docente da sua escola?

Até 10 docentes
Até 20 docentes
Até 30 docentes
Até 40 docentes
Até 50 docentes
50 ou mais docentes.

ETAPA 3/4: O COTIDIANO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1. Quais são as atividades que você desenvolve no seu dia a dia? Enumere de 1 a 8, em ordem crescente considerando a atividade mais recorrente (1) para a menos recorrente (8):

1 2 3 4 5 6 7 8

Documentações e questões burocráticas
 Formação continuada dos professores
 Orientação aos docentes/planejamento
 Atendimento aos alunos
 Atendimento aos pais
 Mediação de questões emergentes na escola
 Reuniões
 Substituição de docentes/organização de horário

2. Você realiza outra atividade além das descritas anteriormente? Qual(is)?

Reconhecendo as diferentes atribuições que o pedagogo desenvolve no contexto escolar, envolvendo as áreas de atuação com os docentes, alunos, pais e comunidade, formação continuada na escola, entre outros, buscaremos refletir sobre como são realizadas as diferentes atividades em sua prática pedagógica.

3. Em relação ao acompanhamento do trabalho dos professores, como você o desenvolve em sua prática?

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca

Realizo o acompanhamento do planejamento semanal/mensal.
 Acompanho o momento de hora atividade para orientar e auxiliar os docentes.
 Ouço os docentes quanto as suas dificuldades e busco auxiliar em sua superação.
 Acompanho o andamento das turmas conforme retorno feito pelos professores.
 Tenho dificuldade em acompanhar o trabalho docente por conta das demandas do cotidiano.
 Realizo uma avaliação processual com os docentes sobre o trabalho desenvolvido na escola.
 Mobilizo a participação ativa dos docentes, ouvindo e incentivando a construção coletiva do projeto político pedagógico.

4. Em relação ao trabalho que você realiza com os alunos:

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca

Conheço os alunos e busco contribuir na superação das dificuldades escolares.
 Acompanho o desenvolvimento dos alunos das diferentes turmas.
 Ouço os alunos a fim de promover mudanças no processo educativo.
 Atendo os alunos sobre diferentes questões pessoais e escolares, buscando orientar e auxiliar.
 Sinto dificuldade em trabalhar com os alunos.

5. Sobre o trabalho desenvolvido com os pais e a comunidade: Como você propõe a articulação no processo educativo? Como você percebe a participação destes na escola?

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes - Nunca

Incentivo a participação ativa dos pais e comunidade.

Busco mobilizar e conscientizar pais e comunidade sobre o processo educativo.

Sinto dificuldade em envolver os pais no processo de decisões e construções coletivas.

Busco propor atividades, projetos, reuniões que aproxime os pais.

Considero que o contato mais próximo é para resolução de problemas relacionados ao aluno.

Identifico o interesse dos pais no desenvolvimento dos filhos/as.

6. Conte-nos uma experiência significativa que vivenciou enquanto pedagoga/coordenadora pedagógica, envolvendo alunos, pais e/ou comunidade no ambiente escolar.

7. Sobre o trabalho desenvolvido com a equipe gestora (considera-se: diretor, vice-diretor, pedagogos) e demais profissionais da escola:

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes - Nunca

Desenvolvo um trabalho de parceria com a equipe gestora.

Busco mobilizar e decidir coletivamente sobre diferentes questões relacionadas a organização da escola.

Percebo que há hierarquia que dificulta o trabalho em conjunto com a equipe gestora.

Considero desafiador o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre todos os profissionais da escola.

Busco desenvolver processos formativos envolvendo os demais profissionais da escola.

8. Você realiza a formação continuada dos docentes na escola?

Sim

Não

Às vezes

9. Como são organizadas essas formações?

Sempre – Frequentemente – Raramente - Nunca

São formações previamente elaboradas pela Secretaria de Educação

São formações elaboradas a partir das necessidades da escola

Elaboro a partir de uma temática que considero relevante

10. Relate alguma estratégia de formação ou um momento formativo que desenvolveu na escola e considerou como prática exitosa com os professores.

ETAPA 4/4: A PRÁTICA DIALÓGICA DO PEDAGOGO/COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. O que é prática dialógica? Ao falarmos sobre a prática dialógica, definimos enquanto aquela desenvolvida a partir do princípio do diálogo igualitário, no qual todas as pessoas participam, ouvem e falam de forma respeitosa, considerando os argumentos e conhecimentos dos diferentes sujeitos. Sobre o desenvolvimento do diálogo igualitário na sua prática:

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca - Nunca pensei sobre isso

Compreendo como realizar um diálogo igualitário

Considero que realizo um diálogo igualitário no meu cotidiano.

Busco desenvolver o diálogo, porém, encontro resistência na participação dos sujeitos.

Considero que as demandas de trabalho dificultam a realização do diálogo igualitário.

2. O diálogo igualitário busca oportunizar que todos participem e considera que todas as pessoas possuem uma inteligência cultural, ou seja, para além de conhecimentos acadêmicos, temos a valorização dos conhecimentos culturais construídos pelos sujeitos no seu cotidiano. Portanto, todos são capazes de colaborar e os argumentos são considerados a partir de sua validade para o coletivo, e não pelas suas posições hierárquicas de poder. Assinale as alternativas a partir dos acontecimentos vivenciados em sua prática:

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca - Nunca pensei sobre isso

Valorizo a participação e a construção coletiva a partir dos argumentos das pessoas com quem trabalho na escola.

Crio situações que possibilitem aos profissionais que trabalham na escola apresentarem os seus argumentos sobre as demandas escolares.

Crio/oportunizo situações para participação dos pais e da comunidade nas discussões escolares considerando os seus argumentos.

Crio/oportunizo situações para participação dos alunos nas discussões escolares considerando os seus argumentos.

3. Você vivenciou um momento ou acontecimento em que o diálogo e as decisões coletivas se efetivaram na sua prática pedagógica? Relate.

4. Outro ponto relevante sobre a prática dialógica é a relação estabelecida entre as pessoas. Como são as relações estabelecidas entre as pessoas na sua escola? São

relações dialógicas que observam o diálogo igualitário e horizontalizado, sem hierarquia? Sobre a relação, posso dizer que:

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca - Nunca pensei sobre isso

Identifico relações dialógicas e igualitárias no contexto de trabalho.

Identifico relações verticalizadas e de hierarquia onde predomina o poder e não o argumento.

Procuro estabelecer relações dialógicas e igualitárias na minha prática pedagógica envolvendo professores, pais, alunos e demais profissionais da escola.

5. Paulo Freire nos diz que somos seres históricos, inacabados, e que conscientes do nosso inacabamento, estamos em permanente busca, construímos a nossa história e podemos intervir no mundo, pois temos o poder da transformação. Nesse sentido, enquanto seres condicionados e influenciados pelas estruturas econômicas e culturais, mas não determinados (de que nada seria possível fazer), podemos arriscar enquanto sujeitos para intervir na realidade, considerando a história enquanto possibilidade, contrário à determinação e submissão. Partindo desse pressuposto, como você considera a sua prática? Reconhece o seu inacabamento e o poder de transformar e intervir no mundo? Reconhece possibilidades de superação?

Sempre - Muitas vezes - Poucas vezes – Nunca - Nunca pensei sobre isso

Reconheço que sou um ser histórico e inacabado, estou em permanente busca e posso intervir na realidade.

Busco possibilidades de refletir e transformar a minha prática.

Identifico interferências externas que objetivam determinar minha prática na escola.

Reconheço que minha prática é condicionada e busco formas de superá-las.

Identifico que ao desenvolver minha prática mobilizo o processo de transformação da realidade.

6. Ao final deste questionário, após as suas reflexões, você considera que realiza uma prática dialógica? Por quê?

7. Você identifica que possui colegas pedagogos que realizam uma prática dialógica? Poderia indicá-los para futuramente participarem da pesquisa? Indique nome completo e instituição de atuação se possível.

Podemos contar a sua participação nas demais etapas da pesquisa? Se sim, por gentileza deixe o seu nome, e-mail e/ou telefone para entrarmos em contato.

APÊNDICE B - CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegp.br

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Pedagogo(a) e/ou Coordenador(a) Pedagógico(a)

Eu, Victoria Mottim Gaio, portadora do RG 95855733, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo uma pesquisa, sob orientação da Professora Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG). A investigação possui com o tema *prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica*, com o objetivo de: Desvelar, a partir da prática do pedagogo experiente, os princípios organizadores de práticas dialógicas a fim de compreendê-las como possibilidades de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica; Descrever e caracterizar a prática do pedagogo experiente da educação básica; Identificar e sistematizar elementos que orientam a prática dialógica do pedagogo experiente.

A pesquisa justifica-se ao compreender os fatores que envolvem o trabalho do pedagogo, defendendo que o trabalho coletivo na escola é uma possibilidade quando as suas práticas estão voltadas ao diálogo, à coletividade, às relações solidárias e horizontalizadas. Valorizamos a experiência e os movimentos de resistência do pedagogo, no intuito de desenvolver práticas dialógicas, coletivas, buscando a transformação do trabalho desenvolvido na escola, no processo educativo. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, e a coleta de dados se dará por meio de questionário, relato comunicativo e grupo de discussão comunicativo, os quais estão previstos para acontecer em ambiente virtual de acordo com as necessidades vivenciadas no momento (Seguindo as orientações do Ofício Circular nº2/2021) mas

poderão ocorrer presencialmente (relato comunicativo ou grupo de discussão) de acordo com a disponibilidade dos participantes e seguindo os cuidados necessários.

Riscos e benefícios: Considerando que as pesquisas que envolvem seres humanos apresentam riscos, em maior ou menor grau, a presente pesquisa pode apresentar riscos no sentido de desconforto dos participantes, no entanto, buscaremos evitar essa situação garantindo o sigilo da identidade e um diálogo que possibilite ao participante se expressar e compreender as diferentes opiniões a serem levantadas pelos dados e análises da investigação, envolvendo e contando com a participação dos mesmos para que se sintam confortáveis com as eventuais situações. Os benefícios da pesquisa poderão ser diretos e indiretos aos participantes. Os benefícios diretos relacionam-se ao movimento de reflexão de sua prática e as contribuições do presente estudo pautadas nas possibilidades de atuação do pedagogo a fim de desenvolver práticas dialógicas. Os benefícios indiretos relacionam-se à contribuição da investigação aos demais pedagogos em atuação nas escolas; futuros pedagogos; docentes e pesquisadores; sendo relevante no contexto educacional e formativo, dialogando com as práticas desenvolvidas e apontando as possibilidades de atuação.

Venho por meio deste solicitar sua participação na pesquisa que acontecerá por meio de questionário via google forms. Os dados coletados serão utilizados somente na presente pesquisa. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas. Sua participação será de extrema importância para essa pesquisa. A participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Haverá o acompanhamento e assistência durante todo o processo investigativo, mantendo o contato direto para que o participante seja beneficiado com os resultados e não haja desconforto. O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 116B- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, pelo telefone (42) 3220-3108, ou via e-mail: propesp-cep@uepg.br. O horário de atendimento é de segunda a sexta das 8h às 12h e 13h às 17h.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos. Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: vic_mottim@hotmail.com ou pelo número (42) 999718080.

() Sim, aceito. Declaro ter sido informado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado

() Não aceito.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo sobre a prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica.

Comuniquei a doutoranda Victoria Mottim Gaio, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E, ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DIALÓGICA DO PEDAGOGO EXPERIENTE: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: VICTORIA MOTTIM GAIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50844821.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.958.376

Apresentação do Projeto:

Título: A prática dialógica do pedagogo experiente: princípios e possibilidades. A pesquisa tem como objeto a prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1799554, de 28/07/2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Desvelar, a partir da prática do pedagogo experiente, os princípios organizadores de práticas dialógicas a fim de compreendê-las como possibilidades de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica.

Objetivo Secundário: Descrever/caracterizar a prática do pedagogo experiente da educação básica; Identificar e sistematizar elementos que orientam a prática dialógica do pedagogo experiente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22	
Bairro: Uvaranas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282	E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.958.376

Considerando que as pesquisas que envolvem seres humanos apresentam riscos, em maior ou menor grau, a presente pesquisa pode apresentar riscos no sentido de desconforto dos participantes, no entanto, buscaremos evitar essa situação garantindo o sigilo da identidade e um diálogo que possibilite ao participante se expressar e compreender as diferentes opiniões a serem levantadas pelos dados e análises da investigação, envolvendo e contando com a participação dos mesmos para que se sintam confortáveis com as eventuais situações.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa poderão ser diretos e indiretos aos participantes. Os benefícios diretos relacionam-se ao movimento de reflexão de sua prática e as contribuições do presente estudo pautadas nas possibilidades de atuação do pedagogo a fim de desenvolver práticas dialógicas. Os benefícios indiretos relacionam-se à contribuição da investigação aos demais pedagogos em atuação nas escolas; futuros pedagogos; docentes e pesquisadores; sendo relevante no contexto educacional e formativo, dialogando com as práticas desenvolvidas e apontando as possibilidades de atuação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, prospectivo. Realizado para obtenção do título de doutor em Educação. 150 participantes. Previsão de início em agosto de 2021 e encerramento do estudo em julho de 2023. A presente pesquisa tem como objeto a prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica. Reconhecendo o papel do pedagogo na escola, temos como questões norteadoras: os pedagogos experientes realizam práticas dialógicas? Como as práticas dialógicas são constituídas e quais os seus princípios organizadores? Para tanto, a pesquisa tem como objetivos: Desvelar, a partir da prática do pedagogo experiente da educação básica, os princípios organizadores de práticas dialógicas a fim de compreendê-las como possibilidades de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica; descrever e caracterizar a prática do pedagogo experiente da educação básica; identificar e sistematizar elementos que orientam a prática dialógica do pedagogo experiente da educação básica. Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.958.376

o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão comunicativo, e os participantes serão pedagogo experientes da educação básica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

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_DO_PROJETO_1799554.pdf	29/08/2021 19:42:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	29/08/2021 19:41:54	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupodediscussao.docx	29/08/2021 19:41:35	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista.docx	29/08/2021 19:41:25	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_questionario.docx	29/08/2021	VICTORIA MOTTIM	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.958.376

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionario.docx	19:41:14	GAIO	Aceito
Declaração de concordância	termo_concordancia.pdf	28/07/2021 11:25:13	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_1.pdf	28/07/2021 11:23:19	VICTORIA MOTTIM GAIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Setembro de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br