



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MICHELANDE CARDOSO MADEIRA

**‘SER O FAZ TUDO’ NO ‘EMARANHADO DE AÇÕES’ DESENVOLVIDAS NO IFPI:
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Teresina

2021

MICHELANDE CARDOSO MADEIRA

**‘SER O FAZ TUDO’ NO ‘EMARANHADO DE AÇÕES’ DESENVOLVIDAS NO IFPI:
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

M181s Madeira, Michelande Cardoso
 ‘Ser o faz tudo’ no ‘emaranhado de ações’ desenvolvidas no
 IFPI: significações produzidas pelos pedagogos sobre sua atuação
 profissional / Michelande Cardoso Madeira. – 2021.
 243 f.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
 Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Teresina, 2021.
 “Orientadora: Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho.”

 1. Educação. 2. Pedagogo. 3. Pesquisa-formação. 4.
 Significado e sentido. I. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. II.
 Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

MICHELANDE CARDOSO MADEIRA

**‘SER O FAZ TUDO’ NO ‘EMARANHADO DE AÇÕES’ DESENVOLVIDAS NO IFPI:
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELOS PEDAGOGOS SOBRE SUA ATUAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos, sob orientação da Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.

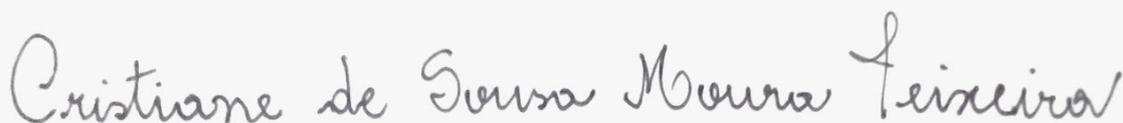
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho – PPGEd/UFPI
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Giovana Maria Belém Falcão – PPGEd/UECE
Examinadora Externa (Titular)



Prof^a. Dr^a Cristiane de Sousa Moura Teixeira – PPGEd/UFPI
Examinadora Interna (Titular)

Ao meu filho, Cristian Benício, meu grande amor, companheiro de todas as horas, de brincadeiras e histórias de um mundo mágico. Meu pequeno coração, você é meu bem mais precioso. Te amo infinitamente!

AGRADECIMENTOS

O homem é um agregado de relações sociais (VIGOTSKI, 2000).

Ao final de toda essa reflexão fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, considero muito oportuno iniciar esses agradecimentos com a citação de Vigotski (2000) porque, de fato, essa Michelande que agora vos fala tem se constituído nas relações sociais. Sou produto das minhas vivências, não apenas no mestrado, mas ao longo de minha trajetória, pessoal, acadêmica e profissional. E nesse percurso, tive oportunidade de compartilhar conhecimento, alegrias e até tristezas com muitas pessoas, momentos que contribuíram para que eu me tornasse a Michelande que hoje sou.

Desse modo, por sermos um agregado de relações sociais, eu como cristã que sou desde pequena, quero iniciar externando minha gratidão ao criador, Deus! Ele que me concedeu saúde e me fortaleceu nos momentos difíceis, provendo todas as coisas, concretizo essa vitória na presença do Senhor!

Nesta jornada de tornar-me quem sou, não posso deixar de agradecer àqueles que tanto me ensinaram, compartilhando comigo seus conhecimentos. Agradeço à profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, minha orientadora, obrigada pela orientação sempre atenta e crítica, por exigir o máximo de mim e ao mesmo tempo ter sido tão paciente e compreensível. Agradeço por me fazer refletir sobre a teoria, os caminhos e resultados deste estudo. Sou imensamente grata por toda orientação que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço à profa. Dra Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por quem tenho tanto respeito, carinho e admiração, obrigada por sempre ter acreditado em mim e despertar meu olhar na busca do ser mais!

Sou grata também à profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura, a quem chamo carinhosamente de Cris, que me acompanhou desde a primeira até a última disciplina no mestrado, por sempre ter colaborado com esse estudo, seja nas disciplinas seja no exame de qualificação, obrigada por sempre propiciar momentos de reflexão crítica acerca da atuação do pedagogo escolar, meu muito obrigada!

E o que dizer da profa. Dra. Eliana Alencar Marques? Ah, professora! Você não sabe o quanto gosto de ouvi-la falar sobre o materialismo histórico-dialético e a teoria de Vigotski e o quanto suas colocações contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa. Você consegue deixar tudo mais compreensível. Gratidão!

Quero agradecer também à profa. Dra. Giovana Maria Belém Falcão a quem tive o enorme prazer de conhecer no exame de qualificação. Obrigada, professora, pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas contribuições!

Ao grupo de pesquisa NEPSH, agradeço não apenas pelo conhecimento compartilhado, mas pelos momentos alegres e afetuosos, obrigada a todos (as), em especial às professoras Dra. Nazareth Martins e Ma. Josiane Oliveira, agradeço a disposição em colaborar com esta pesquisa, ouvindo minhas dúvidas e me instigando a refletir criticamente sobre meu objeto de estudo, sou muito grata a vocês!

Aos amigos que compartilharam comigo os momentos de estudo, de alegria, de desespero: Aline, Magnólia, Jean, Lays e Dilly, com vocês a caminhada ficou mais leve e mais alegre, obrigada por tudo!

Ao final da pesquisa, passamos por momentos difíceis, o tempo passa rápido, a preocupação aumenta e nesse momento pude contar com a ajuda de uma grande amiga, Lays, obrigada por ter sido “ouvido atento”, pela disposição de sempre me ajudar, muito grata pela sua colaboração nessa reta final.

Outro agradecimento especial é para minha amiga Dilly, você que sempre está disposta a ajudar, a ouvir. Compartilhamos muitas preocupações e muitas risadas também porque você é a alegria em pessoa, obrigada por ter se tornado essa amiga sincera à qual sei que sempre poderei contar! Sua amizade, com certeza, foi um presente que ganhei no mestrado.

Minha gratidão a todos os professores do PPGEd que contribuíram para minha formação, meu muito obrigada!

Ao longo de minha jornada acadêmica na UFPI fiz muitas amizades, das quais algumas levarei para vida toda, como por exemplo a amizade de minha amiga Fabrícia Machado. Muito obrigada pelos seus incentivos e palavras de apoio. Você é uma pessoa muito abençoada!

De modo geral quero agradecer a Universidade Federal do Piauí, Instituição que me acolheu desde a graduação, esse trabalho mostra seu potencial de transformação social, a aluna pobre, negra, que se tornou servidora efetiva de uma Instituição Federal, hoje mestra em educação, muito mais ainda está por vir... lutemos sempre em defesa das Universidades Públicas!

Nas vivências que tive e que me constituíram quem sou hoje, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí foi espaço de grandes aprendizagens e crescimento profissional e pessoal. Em nome do prof. Dr. Paulo Henrique Gomes de lima (Reitor quando

desenvolvi minha pesquisa), agradeço ao demais colegas dessa Instituição, sobretudo, a todos que compõem as Equipes Pedagógicas e que diariamente lutam para que esse Instituto ofereça uma educação da melhor qualidade para todos.

Agradeço especialmente aos amigos, Mediador, Polivalente e Desafio por terem aceitado colaborar na pesquisa, compartilhar comigo sua atuação e conhecimento. Vocês me fizeram ver que não estava só nesta caminhada e arrisco dizer que este trabalho é tão meu quanto de vocês, três profissionais maravilhosos e bastante comprometidos com o que fazem, meu muito obrigada, sem vocês, essa pesquisa não teria se tornado realidade.

Uma pessoa que contribuiu muito com meu conhecimento, sempre refletindo comigo sobre a atuação da equipe pedagógica no IFPI foi a profa. Ms. Léia Soares, ou simplesmente minha amiga Léia. Nos conhecemos desde a graduação na UFPI, mas foi o IFPI e o interesse e necessidade de entendermos a atuação da equipe pedagógica, em especial do pedagogo, que nos aproximou. Obrigada, Léia, por escutar minhas dúvidas, às vezes me deixando com mais dúvidas ainda, quando discutíamos acerca da atuação do pedagogo e a formação contínua do docente no IFPI.

E para compreender quem sou hoje não posso deixar de narrar a você, caro leitor, sobre meus amores com quem convivo diariamente, pessoas que, com certeza, agregam à minha existência valores e sentimentos que me fazem ser essa Michelande que sou. Deste modo quero agradecer ao grande amor da minha vida, meu filho Cristian Benício, meu companheirinho de todas as horas. Ele que com apenas três aninhos partia meu coração quando perguntava: “mamãe, a senhora já terminou seu trabalho?” Ou mesmo quando, ao ver minha preocupação dizia: “não se preocupe mamãe, eu vou lhe ajudar a terminar o seu trabalho”. Ah, meu filho, você foi a minha maior vontade de desistir deste percurso, ao mesmo tempo que também foi minha maior força para continuar, que um dia você compreenda a importância dos estudos, assim como sua mãe. Obrigada simplesmente por existir, te amo infinitamente meu pequeno coração! E sim... hoje posso lhe dizer que mamãe terminou o trabalho dela.

Ao meu marido, Eric Samuel, pela família que construímos, por suportar todas as ausências e momentos de estresse por conta dos estudos. Muitos acham que sou calma, mas é porque nunca perguntaram isso para você, que sabe exatamente como sou e suporta todos os meus momentos. Obrigada por sempre ter me mostrado que com Deus, eu era bem maior que todas as dificuldades.

Em especial, agradeço a minha mãe, Maria do Rosário, exemplo de bondade, quem dera mãezinha um dia eu ter um coração tão bom quanto o seu. Obrigada por tudo que sempre

fez por mim, por não ter medido esforços para me ajudar, seja ficando com o Ben, seja se oferecendo para fazer as minhas transcrições (risos). Oh, mãezinha, nada disto teria valor se não me permitisse retribuir um pouco de tudo que a senhora sempre fez por mim. Sou eternamente grata. Essa conquista é nossa!

Obrigada ao meu pai João Francisco, que sempre me proveu com que podia para que eu pudesse estudar, se eu cheguei até aqui, devo muito também ao senhor, obrigada por tudo!

Encerro essa mensagem agradecendo à rede de apoio que tive, pessoas que ao longo desses dois anos e meio sempre que precisei estavam dispostos a me ajudar, ficando com Benício. Agradeço então à minha tia Dedé, aos primos, Jady, Nazinha, Michelle, Airton e Zezinho, à minha sogra Maria da Conceição e à minha cunhada Vanessa Magalhães, meu muito obrigada por todas as vezes que cuidaram do Ben, vocês nem imaginam o quanto me ajudaram! Sou muito grata!

Certa vez, li uma frase que dizia que cada um que passa por nossa vida deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. De fato, a Michelande que sou hoje é um pouco de cada um de vocês, sou um agregado das relações que vivenciei até hoje! Sou só gratidão!

MADEIRA, Michelande Cardoso. **‘Ser o Faz Tudo’ no ‘Emaranhado de ações’ desenvolvidas no IFPI: Significações produzidas pelos pedagogos sobre sua atuação profissional.** 243 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado versa sobre a atuação do pedagogo no Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI, tem sua gênese no dado da realidade de que o pedagogo escolar tem desenvolvido ações que muitas vezes não convergem com o específico da sua atuação profissional e por objetivo geral compreender a atuação do pedagogo do IFPI por meio das significações sociais produzidas em contexto de Pesquisa-Formação. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e em alguns dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nas contribuições de Vigotski (2004, 2007, 2009), Leontiev (2004) e Rubinstein (1977). Os dados empíricos foram produzidos por meio de Pesquisa-Formação e envolveu a pesquisadora e mais três pedagogos de *campi* diferentes do IFPI. Como instrumentos para produção de dados foram utilizados a entrevista reflexiva, conforme discutido por Araújo e Carvalho (2020), e as sessões reflexivas, propostas por Ibiapina (2008). Os dados foram analisados mediante o procedimento dos Núcleos de Significação elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2015). A discussão das zonas de sentido, articuladas aos núcleos de significação, revela que o pedagogo, no IFPI, tem sido o “faz tudo” porque desenvolve um “emaranhado” de ações, de ordem pedagógica e burocrática, das quais, nem todas são específicas da atuação deste profissional. Além disso, os conhecimentos produzidos na Pesquisa-Formação criaram condições para os pedagogos refletirem sobre sua atuação, bem como evidenciaram a necessidade destes profissionais compreenderem no que consiste a formação contínua dos docentes e como realizá-la nos *campi* em que atuam.

Palavras-chave: atuação do pedagogo; pesquisa-formação; significado e sentido.

MADEIRA, Michelande Cardoso. **‘Ser o Faz Tudo’ no ‘Emaranhado de ações’ desenvolvidas no IFPI: Significações produzidas pelos pedagogos sobre sua atuação profissional.** 243 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis aims with the role of the pedagogue at - Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI, it has its genesis in the reality that the school pedagogue has developed actions that often do not converge with the specific aspects of their professional performance and by general objective to understand the role of the IFPI pedagogue through the social meanings produced in the context of Research-Training. The theoretical-methodological foundation is anchored in Historical-Dialectical Materialism and in some of the assumptions of Historical-Cultural Psychology, especially in the contributions of Vigotski (2004, 2007, 2009), Leontiev (2004) and Rubinstein (1977). The empirical data were produced through Research-Training and involved the researcher and three other pedagogues from different IFPI campuses. As instruments for data production, reflective interviews were used, as discussed by Araújo and Carvalho (2020), and reflective sessions, proposed by Ibiapina (2008). The data were analyzed using the Meaning Cores procedure elaborated by Aguiar and Ozella (2006, 2015). The discussion of the meaning zones articulated to the meaning nuclei reveals that the pedagogue, at IFPI, has been the “Jack of all trades” because he develops a “tangle” of actions, of a pedagogical and bureaucratic order, not all of which are specific to the performance of this professional. In addition, the knowledge produced in the Research-Training created conditions for pedagogues to reflect on their performance, as well as highlighting the need for these professionals to understand what the continuing education of teachers consists of and how to carry it out on the campuses where they work.

Keywords: pedagogue performance; research-training; meaning and meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Dissertações, tese e artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico	29
Quadro 02- Partícipes da pesquisa.....	80
Quadro 03- Ações desencadeadas na primeira sessão reflexiva.....	87
Figura 01 – O urgente nunca deixa tempo para o importante	88
Quadro 04 – Ações desencadeadas na segunda sessão reflexiva	89
Quadro 05 – Ações reflexivas desencadeadas na terceira sessão reflexiva.....	91
Quadro 06 – Instrumentos e técnicas de produção de dados, os dados esperados e os objetivos a serem atingidos com cada um deles.....	93
Quadro 07 – Matriz das necessidades formativas	97
Quadro 08 – Exemplos de pré-indicadores do Encontro Reflexivo – ER.....	100
Quadro 09 – Exemplos de Pré-indicadores da Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC	101
Quadro 10 – Exemplo de Pré-indicadores das Sessões Reflexivas	102
Quadro 11 – Indicadores produzidos na pesquisa e seus respectivos pré-indicadores e conteúdo temático	104
Quadro 12 – Núcleos de significação e seus respectivos indicadores.....	139

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPE	Coordenação Pedagógica
COPED	Coordenação Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIGEPE	Diretoria de Gestão de Pessoas
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ER	Encontro Reflexivo
ERC	Entrevista Reflexiva Coletiva
ETEP	Equipe Técnica Pedagógica
IF	Instituto Federal
IFAL	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá
IFPB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFS	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEN	Pró- Reitoria de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SR	Sessão Reflexiva
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA REALIDADE MATERIAL DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	23
2.2	O que os estudos revelam sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais (IFs)	27
2.2.1	Dados Gerais do Levantamento Bibliográfico e a Descrição das Pesquisas	27
2.2.2	O que os estudos revelam: dialogando com as dissertações e tese	31
2.2.3	O que os estudos revelam: dialogando com os artigos científicos	40
2.2.4	Nossas considerações sobre as pesquisas	43
3	O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DO SER PEDAGOGO NO IFPI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	49
3.1	O Materialismo Histórico-Dialético: instrumento e resultado para compreensão da atuação do pedagogo	50
3.1.1	Mediação e totalidade: desvelando as relações que constituem a atuação do pedagogo	51
3.1.2	A historicidade: o dever da atuação do pedagogo	55
3.1.3	Realidade e possibilidade na atuação do pedagogo	56
3.1.4	O par dialético necessidade e casualidade	57
3.2	Psicologia Histórico-Cultural: a dialética objetividade e subjetividade na compreensão e explicação do ser pedagogo no IFPI	59
3.2.1	O conceito Consciência: mediação para apreender o ser pedagogo	60
3.2.2	Significado e Sentido: mediações para apreender o ser pedagogo	62
3.2.3	Teoria da Atividade: mediação para apreender a natureza e especificidade da atuação do pedagogo	65
3.3	Pesquisa-Formação: produção de conhecimento e desenvolvimento profissional compartilhado	70
3.4	Necessidades formativas: o ponto de partida	73
3.5	O contexto e os partícipes da pesquisa	74

3.6	Instrumentos e procedimentos de produção de dados	81
3.7	Núcleos de Significação: do concreto caótico às zonas de sentidos	94
4	PLANO DE ANÁLISE: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	97
4.1	Plano de análise: apreendendo as necessidades formativas	97
4.2	Seleção dos pré-indicadores que emergiram.....	100
4.3	Os indicadores, produtos da aglutinação dos conteúdos temáticos dos pré- indicadores.....	103
5	ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DO IFPI: DESALINHANDO O EMARANHADO DE AÇÕES PARA SE CHEGAR AO CONCRETO PENSADO.	141
5.1	A atuação do Pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação daquelas específicas do pedagogo.....	142
5.2	Condições objetivas e subjetivas que medeiam atuação do pedagogo no IFPI...	169
5.3	Formação contínua do docente no IFPI: realidade e possibilidade de ação do Pedagogo.....	189
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: arrematando os fios	211
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	224
	APÊNDICE B- PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA	226
	APÊNDICE C- SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA	228
	APÊNDICE D- TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA	229
	APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO	231
	ANEXOS	235
	ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	236
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	237

1 INTRODUÇÃO

Para apresentarmos o objeto de estudo deste trabalho é preciso, inicialmente, mostrarmos seu processo de desenvolvimento, e fazer isso, nos remete à trajetória profissional que percorremos até aqui e que produziu em nós motivos para realizarmos essa atividade de pesquisa acerca da atuação e das necessidades formativas de pedagogos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI.

Os motivos para realizar esta pesquisa foram gestados no desenvolvimento da nossa atuação e começaram a ser produzidos em 2015, quando ingressamos no IFPI, no campus de São Raimundo Nonato para exercer o cargo de Pedagoga. Esta experiência foi marcada por dúvidas e incertezas, pois além de não termos experiência na gestão, verificávamos que nos Institutos Federais (IFs) e, conseqüentemente no IFPI, a Coordenação Pedagógica funciona diferente do que ocorre nas demais escolas da educação básica. Trata-se de um setor da instituição composto por uma equipe pedagógica formada por pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), podendo estes últimos possuírem formação em licenciatura em diversos cursos, inclusive em Pedagogia.

A vivência como pedagoga suscitou em nós muitas dúvidas sobre qual seria a atribuição do pedagogo na instituição. Observávamos que tanto o pedagogo quanto o TAE desempenhavam as mesmas atribuições, o que nos fazia indagar: Por que dois profissionais com formação diferente integram a equipe de coordenação pedagógica se ambos desempenham as mesmas atribuições? Qual seria a especificidade da atuação do pedagogo?

Outro fato que nos chamava atenção era os problemas que chegavam à coordenação pedagógica, esses eram sobre as dificuldades que professores, sobretudo bacharéis, tinham em sala de aula. Tal situação nos fazia compreender a necessidade de se realizar a formação docente. Necessidade esta que era sufocada pela falta de tempo no calendário escolar e pelas demandas diárias, tais como: atendimentos aos discentes, resolução de conflitos entre docentes e discentes, participação em comissões e reuniões dos mais variados tipos. Assim, questionávamos: que ações são específicas da atuação do pedagogo no IFPI? A formação contínua docente faz ou não parte da atuação desse profissional? O pedagogo é formador ou simplesmente assessor?

Notávamos que a atuação do pedagogo era mais dedicada às ações de acompanhamento aos discentes, e as ações de acompanhamento aos docentes ficavam restritas ao assessoramento no planejamento e elaboração de planos de disciplinas, além do atendimento a este profissional, quando éramos procurados, isso era motivo de angústia, pois

ao mesmo tempo em que compreendíamos a atuação do pedagogo apenas com o atendimento discente, não conseguíamos resolver os problemas de ensino e aprendizagem. Contudo, também entendíamos que era necessário que o processo de formação contínua fosse algo institucionalizado, sobretudo, devido aos conflitos que existiam entre coordenação pedagógica e docente.

Desse modo, compreendíamos que, em uma instituição de Educação Profissional em que a maioria dos docentes são bacharéis ou tecnólogos, colaborar com processo de formação contínua destes profissionais possibilita a estes, o desenvolvimento de saberes pedagógicos, pois, segundo Pimenta (1999), para ensinar não bastam os saberes da experiência ou os conhecimentos específicos de sua área de formação, mas são necessários os saberes pedagógicos e didáticos, saberes estes que fazem parte da formação inicial dos profissionais pedagogos. Diante disso, surgia os seguintes questionamentos: porque no IFPI o pedagogo não realizava formação docente? A ação de formação docente faz parte das significações produzidas pelos pedagogos sobre sua atuação profissional?

Ainda no ano de 2015 foi realizado o I Encontro das Equipes Pedagógicas do IFPI, no qual foram realizadas palestras e discussões acerca da identidade das equipes pedagógicas. Na ocasião, notamos que as angústias vivenciadas por nós também eram compartilhadas pelos demais profissionais de outros campi, especialmente quando se tratava das ações que realizávamos. Durante este encontro discutiu-se sobre a necessidade de padronizar as ações das coordenações pedagógicas, de modo que em todos os campi fossem realizadas as mesmas ações. Porém, observávamos que a formação docente como uma das ações que deveria ser desenvolvida pelos pedagogos pouco foi discutida.

Ao tomarmos conhecimento do documento que normatiza as atribuições do setor da coordenação pedagógica no IFPI, constatamos que a própria instituição, assim como outros IFs, não faz distinção entre as atribuições do pedagogo e do TAE, se referindo apenas ao setor da Coordenação Pedagógica (COPE). Assim, de acordo com o Regimento Interno do IFPI (2011), a Coordenação pedagógica é a unidade organizacional subordinada à Coordenação Geral de Apoio ao Ensino, responsável por planejar, organizar, executar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem no campus.

Este documento descreve as atribuições de todas as coordenações pedagógicas do IFPI e no que tange a formação docente, prevê como uma das atribuições do setor “participar da formulação e execução de projetos de formação continuada dos docentes que propiciem a reflexão sobre sua ação e o redirecionamento de suas atividades” (IFPI, 2011, p. 91). Porém,

na prática, essa ação era pouco desenvolvida, pois a ação de formação continuada docente se resumia aos encontros pedagógicos, evento obrigatório, com data prevista no calendário escolar, que ocorre no início de cada semestre. Tal situação nos levava a indagar: por que, mesmo constando no Regimento Interno da instituição, a ação de formação contínua não era realizada de forma específica e contínua?

De modo geral, no IFPI, o encontro pedagógico é o único momento em que a coordenação pedagógica reúne os docentes do campus para refletir sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, normalmente por meio de palestras proferidas por pessoas externas à instituição, que são convidadas para abordar determinada temática. Considerávamos que esse momento não dava conta de uma formação contínua, tendo em vista que era uma ação que não tinha continuidade no decorrer do semestre letivo.

Isso posto, nos baseamos nas ideias de Lima e Aguiar (2015), as quais ressaltam que a formação contínua não pode ser confundida com ações pontuais, pois estas têm seu efeito muito limitado. Deste modo, a formação contínua que defendemos trata-se de processo complexo que se materializa em diferentes espaços e não se reduz a palestras, cursos, treinamentos, informações sobre normativas institucionais; é tudo isso, mas é, sobretudo, aquela que possibilita aos docentes refletirem criticamente sobre a docência sem perder de vista a relação dialética que há entre esta e a realidade social em que ele está inserido.

A respeito da COPE ser responsável por planejar, organizar, executar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas no IFPI, o que parece acontecer é que as ações desenvolvidas pelo pedagogo e pelo TAE estão aquém dessa totalidade. Em nossa atuação profissional ao longo de cinco anos, o que temos observado é que as ações do pedagogo estão focadas predominantemente no acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

No ano de 2016, como encaminhamento das discussões realizadas no I Encontro das equipes pedagógicas, foi elaborado o Guia de atribuições das Equipes Pedagógicas¹. Esse documento foi produzido por uma comissão *multicampi* composta por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais e passou a orientar as ações que deveriam ser desenvolvidas pela equipe pedagógica nos *campi* do IFPI.

O referido documento trouxe grande contribuição para as coordenações pedagógicas que puderam ter suas ações padronizadas para todos os *campi* do IFPI. O Guia descreve que as equipes pedagógicas devem atuar nas dimensões do ensino, currículo e gestão pedagógica.

¹ Documento que descreve as ações das equipes pedagógicas. Equipe esta, que compõem o setor da coordenação pedagógica nos campi do IFPI. Esse documento foi elaborado com base na Portaria N°2.019, de 21 de junho de 2016.

Na dimensão do ensino, a equipe pedagógica deve prestar assessoria ao trabalho docente, zelar pela aprendizagem dos discentes e promover a integração família-escola-comunidade. No que se refere ao currículo, é descrito atribuições técnicas envolvendo participação em comissões, análise e elaboração de documentos direcionados ao cumprimento dos programas curriculares da instituição. Na gestão pedagógica, o documento prevê atribuições relacionadas ao assessoramento à Direção de Ensino e coordenadores de curso/área no que se refere à elaboração do calendário acadêmico, planejamento e organização de encontros pedagógicos.

Todavia, consideramos que este guia foi insuficiente no que se refere a ação de formação continuada, pois o mesmo concebe como atribuição da equipe pedagógica “apoiar a formação continuada dos docentes, em parceria com Direção de ensino e coordenações de curso/área, primando pela qualidade do ensino na instituição” (IFPI, 2016, p. 5). Entendemos que, ao ponderar que a equipe pedagógica irá apoiar a formação docente, este guia ignora o que já havia sido determinado pelo Regimento Interno da instituição, o qual considera que a equipe pedagógica deve colaborar na elaboração e execução da formação continuada.

Compreendemos que, apesar desses dois documentos direcionarem as ações desenvolvidas pelos dois profissionais que integram o setor da coordenação pedagógica, há certa divergência no que diz respeito à formação continuada. Esta ação é indispensável, tendo em vista a própria especificidade da instituição que oferta educação não apenas básica, mas técnica e tecnológica, tendo, portanto, em seu corpo docente muitos tecnólogos e bacharéis.

Corroborando com essa compreensão, em pesquisa recente que aborda o tecnólogo-professor do IFPI, Sousa (2019) analisou “como o tecnólogo-professor em início de carreira articula os saberes com a prática docente e constrói o seu desenvolvimento profissional”. A autora concluiu que apesar dos docentes considerarem a relação com pares mais experiente e com alunos, como os principais articuladores dos saberes necessários à organização da prática, esses profissionais também ressaltaram que a formação pedagógica é um saber necessário para fundamentar sua prática e ajudá-los a superar as dificuldades do início de carreira.

Desta forma, as evidências apontadas pela pesquisa de Sousa (2019) vão ao encontro do que foi constatado por nós em nossa experiência, pois entendemos que, para minimizar as dificuldades vivenciadas por professores não apenas tecnólogos, mas também bacharéis e até mesmo licenciados, a formação pedagógica é fundamental, sendo o pedagogo o profissional mais habilitado a colaborar nesse processo de formação contínua docente, tendo em vista seu curso de formação inicial.

Em 2018, ao sermos removida para o campus da Reitoria, na cidade de Teresina, fomos lotadas na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), local onde permanecemos até os dias atuais. A PROEN é a unidade organizacional subordinada à Reitoria, responsável por planejar, organizar, estabelecer, monitorar e avaliar as políticas e diretrizes de ensino para o IFPI. Nesta experiência na PROEN, compreendemos que nossas inquietações sobre a atuação do pedagogo eram compartilhadas por muitos outros profissionais. O que se transformou em motivações para o ingresso no curso de Mestrado em Educação no ano de 2019. A vivência no curso de mestrado nos possibilitou aprofundar compreensão sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais, tendo por fundamentos os estudos realizados acerca do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Essa base teórica e a revisão de literatura sobre a atuação do pedagogo se constituíram mediações fundamentais para expandirmos nossa compreensão acerca da atuação desse profissional no IFPI, vez que entendemos, com base em Duarte (2000), que o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, pois o contato direto, sem a abstração teórica produz no pensamento apenas a representação caótica do todo, não sendo considerado efetiva a apropriação da realidade.

Desse modo, sob mediação desse arcabouço teórico, passamos a entender que o todo caótico que era a atuação em si não bastava para compreensão da mesma, era preciso desvelar as várias mediações que constituem a atuação do pedagogo, por exemplo, o contexto em que essa atuação ocorre, as políticas institucionais, a relação dialética que esse profissional estabelece, em especial, com sua formação inicial e continuada, as significações que produz sobre sua atuação, suas necessidades e casualidades. Enfim, todas, ou o máximo das mediações que nos possibilitam compreender a atuação do pedagogo como “rica totalidade de determinações e relações diversas (DUARTE, 2000, p. 91).

No processo de desvelar essas mediações, recorreremos às pesquisas que compõem nosso Estado da Questão sobre a atuação do pedagogo escolar. Por meio da análise e discussão destas pesquisas entendemos, com Teixeira (2020), Fábris (2018) e Lima (2016), que, na atualidade, a atuação do pedagogo escolar é significada socialmente como aquela que faz articulação do processo de formação continuada do professor na escola. Porém, quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que temos observado por meio dos estudos realizados e da nossa experiência é que esta significação não tem sido compartilhada pelos profissionais que compõem a coordenação pedagógica.

Na realidade vivenciada, constatamos, por meio das pesquisas de Lima (2015), Buarque (2017) e Marques (2018), que na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais

precisamente nos Institutos Federais (IFs), este profissional não tem suas atribuições claramente definidas. Isso ocorre porque as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia aprovadas pela Resolução nº 2, de julho de 2015, ao extinguir as habilitações do curso de Pedagogia, tornou a atuação desse profissional demasiadamente ampla.

Nos Institutos Federais, a partir dos anos 2000, há falta de clareza quanto as atribuições do pedagogo, pois é nesta década que se inicia a extinção das habilitações em supervisão, orientação e administração escolar. Como consequência, muitos Institutos Federais, como por exemplo o IFPI, passam a contratar não mais o pedagogo por habilitação, mas apenas o profissional pedagogo, que ganha caráter generalista ao englobar as atribuições que eram desenvolvidas pelo supervisor, orientador e administrador.

No que diz respeito à formação docente, pesquisas como as de Buarque (2017), Oliveira (2018) e Pinheiro (2018) vão ao encontro do que foi constatado por nós em nossa experiência, evidenciando a necessidade de que o pedagogo desenvolva formação docente.

Na pesquisa de Oliveira (2018), que teve por objetivo “investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL”, é evidenciado que a atuação do coordenador pedagógico no IFAL é voltada para o esclarecimento dos direitos e deveres dos discentes, isto é, vigorando ainda papel semelhante ao do orientador escolar, cujas ações dizem respeito aos alunos e às questões disciplinares. A autora, no entanto, defende que o coordenador pedagógico é o profissional que possui os saberes para articular a formação continuada dos professores. Uma vez que, pela especificidade de sua formação, esse profissional pode propor estudos e reflexões que consolidam processos de formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Nessa mesma direção, o estudo de Buarque (2017), que teve como objetivo “analisar as identidades e práticas dos profissionais da coordenação pedagógica no IFPB”, identificou que a prática dos profissionais da coordenação pedagógica é marcada por ações como participação nos conselhos de classe, organização de reuniões de pais, emissão de pareceres, atendimento aos discentes. No que se relaciona a formação docente, a autora identificou que esta ocorre em momentos estanques, de forma aligeirada, reduzindo-se aos encontros pedagógicos e contam com baixa participação dos docentes. Porém, a pesquisadora destaca que já há investimentos, no sentido de que essas práticas sejam transformadas, saindo do foco prioritário das demandas discentes para se concentrar na prática docente, pois a atribuição crucial do setor é a formação docente.

Já a pesquisa de Pinheiro (2018), que teve por objetivo “analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta de formação continuada para

docentes da educação profissional e tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre”, apontou que é por meio da formação continuada, como espaço de aprendizagem mútua e trabalho colaborativo, que se visualiza as possibilidades do pedagogo contribuir com o desenvolvimento profissional, não apenas dos docentes como dos próprios pedagogos. Para a pesquisadora, a compreensão da formação continuada para além de seminários e palestras, mas também como momentos de estudo e reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, possibilita o desenvolvimento profissional de docentes, na medida em que eles repensam suas práticas e a dos pedagogos, que assim podem repensar os modos de planejar e conduzir o processo educativo.

Entendemos que, embora tenham pesquisas que apontem que o pedagogo dos Institutos Federais deve desenvolver processo de formação docente no IF, ainda há muito para compreendermos e desvelarmos acerca da sua atuação. Precisamos compreender como se dá a atuação desse profissional, quais significados e, sobretudo, quais sentidos o pedagogo tem produzido em relação ao que ele faz, o que envolve suas emoções, sentimentos, motivações, interesses, expectativas, necessidades, dentre outros aspectos subjetivos da sua atuação. É preciso compreender também se essas significações apontam para a necessidade de o pedagogo colaborar na formação continuada dos docentes.

As reflexões feitas até aqui revelam o processo de produção das nossas necessidades de ingressar no Mestrado em Educação, estas se tornaram motivos para o desenvolvimento da atividade de pesquisa para compreender e explicar a atuação do pedagogo no IFPI. Para isso, buscamos responder ao seguinte questionamento: Que significados e sentidos são produzidos pelo pedagogo do IFPI sobre sua atuação profissional em contexto de pesquisa-formação?

Tal indagação, suscitou em nós a necessidade de responder ainda as seguintes questões de pesquisa: Que ações o pedagogo do IFPI desenvolve para dar conta da sua atuação? Que motivos orientam a atuação do pedagogo no IFPI? Quais os significados do pedagogo sobre sua atuação profissional? Que necessidades formativas são produzidas por este profissional?

Esses questionamentos nos orientaram nessa investigação que teve por objetivo geral compreender a atuação do pedagogo do IFPI por meio das significações sociais produzidas em contexto de pesquisa-formação. Para o alcance desse objetivo, definimos esses objetivos específicos: identificar as ações que viabilizam a atuação desse profissional; conhecer os motivos que orientam os pedagogos a desenvolverem sua atuação; compreender as necessidades formativas produzidas pelos pedagogos no contexto da pesquisa-formação.

Com base nos objetivos definidos, ressaltamos que a atividade de pesquisa que ora é

objetivada neste relatório, produziu em nós motivos realmente eficazes, uma vez que o que nos moveu não foi somente a busca pela almejada titulação, mas, sobretudo, expandirmos nossa compreensão de como se dá a atuação do pedagogo nesse contexto de atuação profissional, compreendendo a especificidade de sua atuação, bem como os motivos que explicam seu modo de ser, isto é, seu pensar, sentir e agir.

Diante do que foi exposto, entendemos que a presente pesquisa se justifica por sua relevância social, acadêmica e profissional. Posto que, ao investigar a atuação do pedagogo no IFPI, colaboramos na produção de conhecimento sobre a atuação desse profissional, compreendendo não apenas as ações que lhe são específicas, mas também seu aspecto psicológico. Isso ocorre por que estamos ancorados na teoria de Rubinstein (1977), que destaca a atitude e os motivos como conteúdo psicológico da atuação e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2009) segundo o qual, toda atividade é significada. É com base nesse ponto de ancoragem que passamos a investigar a atuação do pedagogo analisando suas significações, visto que estas constituem e expressam os modos de ser que se realizam na dialética do indivíduo com suas condições de vida.

Este estudo tem ainda relevância social, pois trata-se de pesquisa-formação em que planejamos não apenas conhecer a atuação do pedagogo, mas sobretudo, possibilitar momentos de reflexão crítica em que esse profissional pudesse compreender quais são, de fato, suas ações e o potencial de cada uma delas. Sendo assim, criamos momentos de reflexão em que os pedagogos puderam dialogar entre si e conosco sobre o que fazem e por que fazem dessa forma e não de outra.

Por fim, esta pesquisa tem relevância profissional, pois contribuirá para o desenvolvimento profissional não apenas da pesquisadora que é pedagoga no IFPI, como também dos demais pedagogos que atuam em todos os IFs, por desvelar a atuação desse profissional, possibilitando reflexão sobre os limites e possibilidades de suas ações.

Para relatar e explicar todo o processo de planejamento e realização da pesquisa que originou esta dissertação, organizamos a mesma em seis seções, sendo a primeira a presente Introdução, na qual apresentamos a trajetória de desenvolvimento de nosso objeto de estudo, fazendo sua contextualização e problematização, para, assim, delimitá-lo, bem como definir os objetivos e explicar sua relevância. A segunda seção consiste na revisão de literatura intitulada O movimento do pensamento na apreensão da realidade material da atuação do pedagogo nos Institutos Federais, na qual apresentamos e discutimos os resultados do levantamento bibliográfico. Na terceira seção, O Movimento do pensamento na apreensão do ser pedagogo no IFPI: fundamentação teórica e metodológica, explicitamos o valor do

Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do nosso objeto de estudo. Além disso, apresentamos também a pesquisa-formação, como modalidade de pesquisa que produz condições para desenvolvimento do pesquisador e dos partícipes, discorremos sobre as necessidades formativas, apresentamos o contexto e partícipes da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos metodológicos de produção e análise das informações. A quarta seção, O movimento do plano de análise: das necessidades formativas aos núcleos de significação, consiste no detalhamento de cada etapa do processo de análise de dados, explicando que, ancorados no procedimento dos Núcleos de Significação, apreendemos os sentidos e significados dos pedagogos. A quinta seção, O movimento da atuação do pedagogo do IFPI: desalinhando o emaranhado para se chegar ao concreto pensado, revela as zonas de sentidos que apreendemos e discutimos nos três núcleos de significação que foram construídos, seguindo, primeiro, o movimento inter-núcleos que nos permitiu desvelar o movimento de constituição das significações dos pedagogos e, depois, o movimento intra-núcleos para sistematizar mediações que expliquem a singularidade das significações de cada um dos três partícipes. Finalizamos com a última seção, Considerações finais: arrematando os fios, em que apresentamos nossas considerações finais tecendo reflexões sobre toda a pesquisa, os objetivos pretendidos e seus resultados alcançados.

A seguir, apresentamos a revisão de literatura, na qual podemos verificar que os anseios e angústias vivenciadas por nós expressam significações que são compartilhadas por outros profissionais nos diferentes IFs.

2 O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DA REALIDADE MATERIAL DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nesta seção, apresentamos o movimento de constituição da atuação do pedagogo escolar fazendo algumas reflexões de como essa atuação é produto social e histórico, portanto, fenômeno em movimento. Em seguida, apresentamos as pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico, as quais nos permitiram apreender a realidade material da atuação do pedagogo. Para evidenciar esse movimento de constituição do pedagogo escolar, bem como demonstrarmos como a atuação do pedagogo vem sendo realizada nos institutos federais (IFs), esta seção está estruturada em duas subseções, sendo a primeira intitulada “Gênese e desenvolvimento da atuação do pedagogo escolar: de fiscal a coordenador pedagógico” e a segunda, “O que os estudos revelam sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais (IFs).”

2.1 Gênese e desenvolvimento do pedagogo escolar: de fiscal a coordenador pedagógico

Nesta subseção, realizamos algumas reflexões acerca dos significados sociais que foram compartilhados sobre o pedagogo e sua atuação ao longo da história da educação brasileira, explicitando o movimento de constituição desse profissional.

O pedagogo escolar é profissional que atua na escola fora da sala de aula, na área do apoio escolar, pode receber a denominação de coordenador pedagógico, supervisor escolar, ou simplesmente pedagogo, denominação utilizada em alguns Institutos Federais de Educação, como por exemplo no IFPI.

Na atualidade, esse profissional é considerado responsável pela articulação do processo de formação contínua na escola. Entretanto, nem sempre foi assim, estudos como o de Teixeira (2014, 2020) e Teixeira e Carvalho (2015) demonstram que a gênese e desenvolvimento do significado social de coordenador pedagógico encontra-se no trabalho do inspetor de ensino.

Para compreendermos como a atuação do pedagogo ganhou significados diversos ao longo da história é preciso entendermos que a atuação dos coordenadores pedagógicos é mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que ele está inserido. Isso implica que para entendermos a atual significação de coordenador pedagógico, é preciso entendermos o processo histórico-social de constituição dessa profissão.

De acordo com Teixeira (2014), o processo de constituição do coordenador pedagógico é revelado no movimento que vai de inspetor à supervisor e de supervisor a coordenador pedagógico como nos explica quando afirma que:

O coordenador pedagógico tem sua origem na figura do inspetor que, ao longo da história da educação brasileira, recebeu diferentes denominações – Prefeito Geral de Estudos, comissário, por exemplo -, e quando passou a fazer parte da estrutura organizacional da escola, como fiscal do trabalho do professor, surgiu o supervisor escolar. Na busca de superar o trabalho caracterizado pela fiscalização foi se tornando coordenador pedagógico. (TEIXEIRA, 2014, p. 47).

Nesse sentido, o movimento de desvelar a origem do pedagogo nos permite compreender que essa profissão teve início com o cargo de inspetor que, de acordo com Saviani (2002), era denominado de prefeito de estudos e responsável pela fiscalização do trabalho dos professores. Esse fato nos remete a nossa experiência enquanto pedagoga da instituição em que ações de acompanhamento do trabalho docente, na maioria das vezes, limitam-se à análise dos planos de disciplina do docente, o que nos leva a indagarmos: a atuação do pedagogo no IFPI tem herança nesse movimento histórico do trabalho do inspetor?

A ideia do pedagogo como fiscalizador das ações docente teve início com o curso de Pedagogia na década de 1930. Nesta época o curso formava o professor para atuar nas escolas normais e o bacharel em educação, que ficou conhecido como técnico em educação. De acordo com Saviani (2002), o técnico em educação coincidia com o atual pedagogo generalista, profissional que tinha “várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida” (SAVIANI, 2002, p. 29), permanecendo assim até o final dos anos 60.

No final da década de 1960, com a implantação do Golpe Militar instaurado em 1964, tornou-se necessário ajustar à educação às novas exigências do modelo de desenvolvimento econômico e do progresso social, a produtividade e a eficiência foram transferidas da teoria econômica para a educação.

Segundo Leme e Brabo (2019), o acordo entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) trouxe para o Brasil a concepção de educação tecnicista, vinculada à Teoria do Capital Humano, segundo a qual, para a sociedade ser desenvolvida, deveria investir no treinamento e preparo para o mercado de trabalho. Esta ideia fez com que o poder político da época visasse na educação um campo para reproduzir a política ditatorial, investindo na instrumentalização das pessoas para o mercado de trabalho.

Assim, a educação transformou-se em meio de gerar mão de obra para o mercado de trabalho. A implantação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) determinou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para todos. Esta foi uma forma encontrada pelo poder ditatorial para conseguir mais pessoas para o mercado de trabalho, além de evitar o acesso dos menos favorecidos ao ensino superior. Na prática, esta lei dicotomizou a educação da classe pobre e da classe dominante, pois, segundo Caires e Oliveira (2016), as escolas particulares que atendiam às elites encontraram meios para se ajustar apenas à função propedêutica, aprofundando a dualidade da educação.

Deste modo, enquanto os filhos da elite recebiam educação para ingresso no ensino superior, os alunos das classes baixa recebiam formação fragmentada que tinha por objetivo adaptar os indivíduos à precariedade em que estavam submetidos. Isso porque a educação tecnicista se baseava nos pressupostos da neutralidade científica e nos princípios da eficiência e produtividade, como afirma Saviani:

À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...]. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 2019, p. 449).

A busca pela eficiência e eficácia do processo educativo culminou na mecanização do processo, pois era preciso operacionalizar os objetivos de modo que não houvesse erros e falhas. Nisto consistiu o ingresso do supervisor escolar, profissional responsável pelo controle do currículo e da prática pedagógica do docente, que ingressou no sistema de ensino com a finalidade de organizar os meios para que os docentes pudessem executá-los. O supervisor privilegiava os aspectos metodológicos, o que tornava sua ação descontextualizada, pautada no ideário tecnicista.

A função do supervisor é definida mediante o parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969). Segundo Almeida e Soares (2012), esse parecer estabelecia conteúdo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, além de regulamentar as habilitações técnicas na profissão do pedagogo que passa a formador de acordo com as habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Nas décadas de 1970 e 1980, quando o Brasil inicia o processo de abertura política e democrática, o trabalho do supervisor passa a ser questionado. Já não aceitam suas ações de

controle e fiscalização da prática do docente. Os professores se sentiam expropriados de seu saber, essa situação ganhou força e terminou distanciando cada vez mais os docentes supervisores.

Segundo Teixeira (2015), os supervisores não conseguiram reagir a esta situação que ameaçava sua prática, não conseguindo elaborar novas ações para desenvolver, o que fez com que esses profissionais passassem a desenvolver ações burocráticas junto à secretaria e direção da escola, na tentativa de justificar sua permanência naquele espaço.

Nos Institutos Federais, a década de 1970 é marcada pela contratação dos primeiros pedagogos. No IFPI, por exemplo, é nesta década que há a criação do setor de supervisão pedagógica (REGO; RODRIGUES, 2009). Essa situação em que os supervisores não conseguem elaborar novas ações e passam a realizar ações burocráticas, nos IFs, só vai ocorrer um pouco mais tarde, com a criação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para o curso de Pedagogia.

Na década de 1990, no estado de São Paulo, foi implantado a função do coordenador pedagógico, ao qual “já não competia mais a fiscalização do trabalho do professor, mas a articulação do processo de formação contínua na escola”. (TEXEIRA, 2015, p. 104). Nesse período, ganha força as discussões sobre a luta contra a fragmentação dos especialistas e a questão da docência como base da identidade do curso de Pedagogia. Em 2006, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia que, na tentativa de solucionar esse problema, define o profissional formado em Pedagogia como docente, pesquisador e gestor.

A nova definição do pedagogo, com base nas DCNs de Pedagogia, acarretou consequências para a atuação do pedagogo dos IFs. Segundo Lima (2015), a partir da década de 2000 quando as habilitações foram extintas, o pedagogo passou a ser contratado apenas como pedagogo, profissional generalista, que já não sabia ao certo se deveria desenvolver ações de supervisor, orientador, administrador ou coordenador.

Diante do exposto, compreendemos, com base em Teixeira (2015), que a atuação do pedagogo escolar que hoje é significado como coordenador pedagógico, responsável pela articulação do processo de formação contínua na escola, teve gênese no trabalho de inspetor. Foi quando o trabalho do inspetor deixou de ser pautado pela fiscalização para apontamentos de erros e passou a ser realizado por meio da orientação pedagógica, no sentido de estimular a competência técnica, que esse profissional foi denominado de supervisor. Este, ao fazer parte da estrutura organizacional da escola, recebeu o nome de coordenador pedagógico e passou a ser responsável pela articulação da formação contínua na escola.

É importante compreendermos se nos Institutos Federais a atuação do pedagogo teve esse mesmo movimento de constituição. Afinal, atualmente o pedagogo que atua nos IFs desenvolve ações significadas socialmente como pertencentes ao coordenador pedagógico? Para respondermos a essa questão, recorreremos às pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico, as quais abordaremos na próxima subseção.

2. 2 O que os estudos revelam sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais (IFs)

Esta subseção tem o objetivo de apresentar e dialogar com as pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico, explicitando a realidade material da atuação dos pedagogos que atuam nos Institutos Federais (IFs). O destaque é para as ações que vêm sendo significadas como aquelas desenvolvidas pelo pedagogo que atua nos IFs, bem como por outras mediações que estão determinando a atuação desses profissionais como: a identidade e o desenvolvimento profissional e, ainda, a hierarquia de saberes e de gênero que perpassam as relações no interior desses institutos.

Para atendermos ao objetivo proposto, dividimos essa subseção em outras quatro subseções. Na primeira, “Dados Gerais do Levantamento Bibliográfico e a Descrição das Pesquisas”, explicamos como realizamos a identificação, seleção e descrição das pesquisas estudadas, explicando os descritores utilizados e os bancos de dados consultados. Na segunda subseção, “O que os estudos revelam: dialogando com as dissertações e tese”, explicitamos o que revelam as pesquisas que discutem a atuação do pedagogo nos Institutos Federais; na terceira, “O que os estudos revelam: dialogando com os artigos científicos”, apresentamos as discussões dos artigos científicos; e na última subseção, “Nossas considerações sobre as pesquisas”, discorreremos sobre o que apreendemos das pesquisas analisadas e nossa contribuição para a discussão dessa temática.

2. 2. 1 Dados Gerais do Levantamento Bibliográfico e a Descrição das Pesquisas

Com o objetivo de entendermos o estado atual da atuação do pedagogo dos institutos federais, em especial, o que as pesquisas têm revelado sobre as ações que têm sido histórica e socialmente significadas como aquelas desenvolvidas pelo pedagogo, realizamos levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos de 2015 a 2019 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e posteriormente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois esses bancos possuem acervo mais completo o que facilita o

acesso a informações sobre dissertações e teses. Vale a pena ressaltarmos que ao realizarmos a busca no banco de dados da BDTD localizamos os mesmos trabalhos já identificados na CAPES. Neste processo, para identificação dos artigos científicos, utilizamos a base de dados do *GOOGLE ACADÊMICO* pelo mesmo consistir em base de dados que possibilita ao pesquisador amplo acesso a artigos acadêmicos.

A busca no banco da CAPES foi realizada primeiramente por meio do descritor “Atuação do pedagogo nos Institutos Federais”, com o qual localizamos 169 trabalhos. Dentre eles, selecionamos 23, tendo como critério o título que tinha relação com a atuação do pedagogo nos institutos federais. Ao realizar a leitura dos resumos dos 23 trabalhos, selecionamos 5 que abordavam atuação do pedagogo em IFs.

O segundo descritor que utilizamos foi: “Atuação do Pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica”. Este nos levou a localizar 172 trabalhos. Após leitura dos títulos dos 172 trabalhos, selecionamos 10 que, em princípio, poderiam ter relação com o tema estudado por nós. Após a leitura dos resumos, identificamos que apenas 3 deles tinham relação mais direta com nosso tema.

Outro descritor utilizado foi: “necessidades formativas dos pedagogos nos Institutos Federais”. Com ele, localizamos mais de 390 trabalhos, no entanto, apenas 1 deles tinha relação com nosso tema. Apesar de não tratar diretamente das necessidades formativas dos pedagogos dos IFs, aborda o desenvolvimento desse profissional. Os demais trabalhos localizados com esse descritor se referiam às necessidades formativas de pedagogos que atuam em escolas regulares estaduais/municipais, outros faziam referência às necessidades formativas dos docentes ou se referiam a vários outros aspectos dos Institutos Federais, tais como criação, políticas, estágios.

Recorremos à base de dados do *Google Acadêmico* para localizar artigos científicos que tratam da atuação do pedagogo nos IFs. Nesse levantamento utilizamos o descritor “Pedagogo na Educação Profissional” e localizamos 217 trabalhos. Após leitura atenta dos títulos e dos resumos desses trabalhos, selecionamos 2 que tinham relação com o tema desenvolvido por nós, pois muitos artigos abordavam temas variados sobre a educação profissional, tais como desenvolvimento do docente da educação profissional, atuação do psicólogo da educação profissional, inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, a educação à distância na educação profissional. Muitos trabalhos também se referiam ao pedagogo que atua nas escolas de educação básica, pedagogo que atua na educação não formal, entre outros.

Ao realizarmos a leitura na íntegra das dissertações e artigos, identificamos que muitos deles faziam referência ao artigo de Brant, Nascimento e Silva (2014), o que nos levou a buscarmos também esse trabalho para subsidiar nossa discussão e ampliar o conhecimento acerca do que vem sendo discutido sobre a atuação do pedagogo nos Institutos Federais. Assim, estendemos a pesquisa nos bancos de dados ao ano de 2014, o que nos levou a mais uma dissertação e dois artigos.

Dessa forma, o levantamento nas bases de dados da CAPES, BDTD e do *Google Acadêmico* nos possibilitou localizar um total de 8 dissertações, 1 tese e 4 artigos que abordam a atuação do pedagogo nos Institutos Federais no período de 2014 a 2019. Apresentamos no quadro 01 os referidos estudos.

Quadro 01 - Dissertações, tese e artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO
Cézar (2014)	Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos.	Dissertação
Lima (2015)	“Quem somos eu?” Uma análise sobre a reconstrução das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracajú.	Dissertação
França (2016)	Atuação do pedagogo na Educação Profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá.	Dissertação
Coutinho (2016)	Ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.	Dissertação
Fonseca (2017)	O que podem as pedagogas? Hierarquia de saberes e gênero numa Instituição de Ensino Tecnológico.	Tese
Buarque (2017)	A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas.	Dissertação
	A configuração das identidades profissionais dos pedagogos de Institutos Federais Mineiros: da	Dissertação

Marques (2018)	formação à atuação profissional.	
Oliveira (2018)	As ações atuais do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente?	Dissertação
Pinheiro (2018)	O desenvolvimento profissional de pedagogo da Educação Profissional do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação.	Dissertação
Carvalho (2014)	Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional.	Artigo
Brant, Nascimento e Silva (2014)	O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica.	Artigo
Almeida e Azevedo (2015)	O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa.	Artigo
Santos, Nascimento e Santos (2019)	O trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Sergipe: construindo normativas de atuação.	Artigo

Fonte: Dados produzidos no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Analisando a totalidade dos trabalhos relacionados no quadro 01, observamos de imediato três aspectos que convém destacar para compreensão sobre o estado atual da atuação do pedagogo dos Institutos Federais. Primeiro, a regionalização dos trabalhos, pois, estes foram realizados em institutos federais de cidades das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, com destaque para a região Nordeste. O segundo aspecto é a ênfase em estudos que objetivam compreender o fazer do pedagogo nessas instituições, visto que os títulos indicam os temas centrais que foram desenvolvidos, como: trabalho, atuação profissional, identidade e desenvolvimento profissional, dentre outros. Convém ressaltar também que no período de 2014 a 2019, os anos de 2016 e 2018 destacam-se com maior número de trabalhos realizados. Sem dúvida, a nossa leitura atenta desses trabalhos irá colaborar na compreensão do nosso objeto de estudo que é a atuação profissional do pedagogo e a produção das suas necessidades formativas em contexto de pesquisa-formação.

Na subseção seguinte, iremos analisar cada um desses trabalhos para entender os resultados que eles trazem sobre a atuação do pedagogo dos IFs e no que a nossa pesquisa pode avançar em termos da atuação desse profissional.

2. 2. 2 O que os estudos revelam: dialogando com as dissertações e tese

Nesta subseção apresentamos o que as pesquisas têm apontado sobre a atuação do pedagogo nos institutos federais, demonstrando como esse tema vem sendo discutido e a relevância de darmos continuidade a esses estudos com o intuito de avançar na produção de conhecimento que possam orientar a compreensão sobre a atuação desse profissional.

A dissertação de mestrado de Coutinho (2016) intitulada “Ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Sentidos de sua ação na Educação Profissional” teve o objetivo de “compreender os sentidos atribuídos por pedagogas a sua ação como ação mediadora”. Segundo a autora, a ação mediadora das pedagogas se caracteriza por processo que ocorre no contexto das relações, permeado por disputa de poder, tensões e conflitos que definem a atuação dessas profissionais no contexto específico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Segundo Coutinho (2016), na atuação das pedagogas, suas ações têm dois focos principais: ações junto ao docente e ações junto aos discentes. No que se refere às ações junto aos docentes, estas são marcadas por lutas e embates, já nas ações com os discentes, as pedagogas se sentem acolhidas e reconhecidas.

Na referida pesquisa, as pedagogas revelaram sentidos de mal-estar no que se refere a sua atuação com a formação docente. Para Coutinho (2016), essa dificuldade de relacionamento entre pedagogas e docentes se deve à construção social do papel do supervisor escolar, como profissional que fiscalizava e controlava o trabalho docente. O estudo também evidenciou que as pedagogas expressam sentidos de bem-estar no que diz respeito a sua atuação com os alunos. Essas profissionais veem em sua atuação com o aluno um espaço de reconhecimento dentro de sua ação pedagógica.

Sobre esta pesquisa, destacamos que embora Coutinho (2016) tenha buscado compreender os sentidos das pedagogas sobre sua ação mediadora, nosso estudo se diferencia da pesquisa realizada por ela, pois a autora compreende os sentidos como conjunto das relações sociais instituídas e vividas no seio da coletividade. Entretanto, em nosso estudo, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2009), compreendemos que, no processo de significação, há diferença entre os significados e sentidos. Enquanto os significados são elaborações sociais, mais duradouros e estáveis, os sentidos são inconstantes

e se referem “à soma de todos os fatos psicológicos que uma palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Os sentidos envolvem, não são, portanto, apenas elaborações sociais, embora também sejam mediados pelas relações sociais que o indivíduo vivencia. Eles envolvem medo, angústia, desejos, interesses, motivos. De acordo com Vigotski (2009), para compreendermos o pensamento do outro, não basta entendermos o que ele diz, é necessário chegarmos aos motivos, posto que “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2009, p. 480-481).

Deste modo, para entendermos o pensamento do pedagogo, não basta entendermos o que ele diz, é necessário chegarmos ao sentido que envolve as motivações do indivíduo. Desta maneira, nossa pesquisa se diferencia, não apenas pela fundamentação teórica que orienta nossa compreensão acerca dos sentidos, como também porque não buscamos apenas os sentidos, mas sim evidenciar os motivos que orientam as ações dos pedagogos.

A pesquisa de França (2016) intitulada “Atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá” teve o objetivo de “caracterizar o trabalho do pedagogo na educação profissional e sua contribuição no delineamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo IFAP, campus Macapá”.

No que se refere às ações que o pedagogo realiza, a pesquisa apontou que o pedagogo do IFAP tem papel centrado na execução de atividades pedagógicas, de natureza administrativa, que envolve análise dos instrumentos de trabalho docente, controle da carga horária destes, elaboração de relatórios e informativos aos pais. Reserva-se aos pedagogos um papel operacional, de agente executor das ações concebidas pelos gestores, ocupando-se prioritariamente das técnicas ligadas ao ensino.

Segundo França (2016), as ações pedagógicas ocorrem com menor frequência e se referem às orientações metodológicas ao docente, assim como ao acompanhamento dos alunos. Para a autora, o predomínio de ações de natureza administrativa e operacional ocorre devido os pedagogos estarem às margens do processo decisório e de planejamento das ações educativas, o que faz com que eles apenas executem ações concebidas pelos gestores.

Apesar dos pedagogos desenvolverem ações de natureza administrativa, a autora defende que é preciso que os pedagogos assumam o protagonismo no processo de articulação das ações pedagógicas, desenvolvendo ações no âmbito do planejamento, assistência pedagógico-didática ao professor, formação continuada, gestão e avaliação.

A pesquisa de França (2016) evidenciou a realidade na qual se inserem os pedagogos do Instituto Federal do Amapá, constituída por ações administrativas, ao tempo que delineou a necessidade de uma nova atuação profissional dos pedagogos. Com esse estudo, podemos fazer a seguinte reflexão: as ações do pedagogo que atua no IFPI têm se constituído por ações administrativas ou pedagógicas?

A dissertação de mestrado de Oliveira (2018) intitulada “Ações atuais do Coordenador Pedagógico no Instituto Federal de Alagoas: função de formação continuada docente?” teve o objetivo de “investigar a função do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores do IFAL”.

Oliveira (2018) compreende a formação continuada como consistente formação teórica e prática, a partir de processo dialógico que envolve pedagogo, gestores e demais profissionais envolvidos no processo da educação. Para ela, essa formação tem caráter coletivo e envolve a autonomia dos docentes para refazer, administrar e refletir sobre o ensino.

Ressaltamos que essa formação deve ser mediada pela reflexão crítica que, segundo Ibiapina (2017), é atividade do pensamento em que o sujeito tem motivo e objetivo para refletir sobre si mesmo sem, no entanto, perder de vista o contexto histórico e social em que está inserido e assim produzir condições para transformar a si mesmo e a sociedade.

Ademais, convém destacarmos que na literatura, inclusive nas pesquisas localizadas no estado da questão, os termos “formação contínua” e “formação continuada” são empregados concomitantemente como se fossem sinônimos. É importante explicarmos que nesta pesquisa, faremos uso da opção formação contínua, pois, ancorados em Liberali (2006), entendemos que a denominação formação continuada, com a desinência -ada, estabelece uma relação de formação como algo acabado. Já o termo “formação contínua”, contrapõe-se à posição continuada e estabelece a ideia de progressão, continuação e não finalização.

Isso posto, entendemos a formação como processo contínuo, mediado pela reflexão crítica, em que o docente reflete não apenas sobre suas ações, mas estabelece relação entre suas escolhas com o contexto da escola e com a realidade social mais ampla.

A pesquisa de Oliveira (2018) foi realizada com coordenadores pedagógicos e pedagogos, pois de acordo com a autora, no IFAL coordenador pedagógico é uma função gratificada, geralmente assumida pelo pedagogo. A autora também explica que a realização da pesquisa com os dois profissionais também se deve ao fato de que em alguns *campi*, não há coordenador pedagógico, mas apenas o pedagogo, servidor lotado no setor da coordenação pedagógica.

Além disso, nesse instituto, não há documentos que diferencie as ações do coordenador pedagógico ou do pedagogo. De acordo com Oliveira (2018), ambos os profissionais devem realizar trabalho pedagógico conforme atribuições do pedagogo descritas no Ofício Circular nº 15/2005 do MEC. Para a pesquisadora, tanto o pedagogo quanto o coordenador pedagógico são profissionais que têm condições de promover o processo reflexivo com os docentes, de instigá-los a dialogarem sobre concepções teóricas e práticas de ensino.

A pesquisa evidenciou que nas ações dos coordenadores pedagógicos e pedagogos predominam reflexões com os discentes acerca das normas disciplinares e orientação dos estudos, semelhante ao papel do orientador pedagógico. As demais ações desenvolvidas por esses profissionais são atendimento aos pais, participação em reunião com a gestão e organização de eventos, além de atendimento aos docentes, quando estes procuram o coordenador pedagógico.

Oliveira (2018) constatou ainda que o coordenador pedagógico e o pedagogo não desenvolvem a função de formação continuada docente, pois não há espaço para realizar um trabalho continuamente com os docentes, além de não haver também uma política de ensino que norteie as ações desses profissionais, orientando-os no desenvolvimento da ação de formação continuada do docente. Para autora, a não realização da função de formação continuada compromete o ensino desenvolvido pelo instituto, pois uma escola sem ações formativas do coordenador pedagógico perde seu foco pedagógico e torna-se fragmentada, uma vez que os professores atuam sem perspectivas pedagógicas.

Da pesquisa citada, comungamos com as ideias de Oliveira (2018) quando considera que o pedagogo ou coordenador pedagógico são profissionais que têm condição de promover a formação continuada docente, contribuindo para reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Dito isto, é importante sabermos: no IFPI, o pedagogo desenvolve esta ação?

A pesquisa intitulada “Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimento”, de Cezar (2014), teve o objetivo de “analisar, a partir dos discursos e do processo de implementação do Instituto Federal Farroupilha, como está se constituindo a historicidade do trabalho das pedagogas que possuem vínculo como técnicas administrativas em educação”.

Para compreender como se deu essa historicidade, a autora analisa o trabalho das pedagogas partindo das seguintes categorias: experiência profissional anterior ao IF, o processo formativo das pedagogas, e o contexto de trabalho atual. No que se refere a

experiência anteriores, a pesquisa evidenciou que a experiência em todos os espaços da educação, tanto pública como privada, se constituíram em referencial para desenvolvimento do trabalho pedagógico que hoje as pedagogas realizam no IF.

Já sobre o processo formativo das pedagogas, foi evidenciado que a maioria das profissionais consideram que seus cursos de formação foram restritos aos estudos e práticas relacionadas à educação escolar de crianças, não preparando as pedagogas para atuação na área de apoio escolar, tampouco na educação profissional. No que diz respeito ao contexto de trabalho atual, as pedagogas evidenciaram que há um desconhecimento institucional quanto às ações que devem ser realizadas por elas, pois há uma contradição entre o real vivido pelas pedagogas e o que é institucionalizado, posto que a prática dessas profissionais vem se constituindo de processos burocráticos, deixando em segundo plano o pedagógico.

Cezar (2014) concluiu que a historicidade do trabalho das pedagogas é constituída por processos contraditórios que fazem parte das histórias de vida de cada uma delas. Como toda historicidade, a dessas pedagogas também é produzida sob mediação dos confrontos cotidianos referente às relações de poder, à necessidade e conquista de credibilidade, bem como dos processos de identificação profissional.

Desta pesquisa, extraímos para nosso estudo a compreensão de que a atuação do pedagogo é mediada por relações de poder, bem como o fato de que a formação inicial em pedagogia não deu condições para as pedagogas desenvolverem sua atuação no IF Farroupilha, o que nos faz questionar como se dá a relação entre formação inicial e atuação profissional do pedagogo no IFPI?

As pesquisas de Coutinho (2016), França (2016), Oliveira (2018) e Cézár (2014) nos permitiram compreender que nos IFs a atuação do pedagogo tem como foco as ações pedagógicas de acompanhamento do trabalho discente e ações burocráticas que visam ao controle do trabalho docente. Nossa pesquisa se diferencia desses estudos, pois buscamos compreender a atuação dos pedagogos mediante as significações produzidas por esses profissionais. Ancorados na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, buscamos não apenas compreender e caracterizar as ações dos pedagogos, mas sobretudo explicitarmos as relações que medeiam essa atuação, além de evidenciarmos a dimensão psicológica da atuação dos pedagogos.

A dissertação de Lima (2015) intitulada “Quem somos eu? Uma análise sobre a reconstrução das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracajú” teve o objetivo de “analisar o processo de (re)construção das identidades profissionais das pedagogas não docentes no IFS campus Aracaju”.

Lima (2015) estuda a identidade profissional das pedagogas, considerando a identidade em uma abordagem sociológica, pois compreende que identidade está vinculada às condições sociais e materiais e implica uma constituição marcada pela diferença.

A autora analisou a (re)construção das identidades profissionais das pedagogas por meio da formação e atuação em pedagogia. Quanto à formação, a autora considera que esta é ampla e confusa, não deixando claro as possibilidades de atuação desse profissional. A pesquisa evidencia defasagem quanto ao conhecimento da Educação Profissional (EP) na formação inicial, o que dificulta o desenvolvimento de novas práticas.

No que tange a atuação, constatou-se ações alicerçadas na resolução de problemas, sobretudo dos discentes, que encontram na figura da pedagoga uma profissional a quem eles podem dirigir suas queixas e registrar ocorrências, que na maioria das vezes, se referem aos conflitos com docentes ocorridos na sala de aula. Tal situação aponta para entraves institucionais, sobretudo de relacionamento entre docente e pedagogos, pois, ao assumirem a responsabilidade de mediar essa relação, os pedagogos podem favorecer a ideia de que sua atuação na instituição é controlar ou fiscalizar os docentes.

Os achados da pesquisa apontam para o fato de que, ao desenvolver ações em que predominam o acompanhamento do discente, o pedagogo pode contribuir para que haja conflitos com os docentes, dificultando o desenvolvimento de ações mais efetivas com a equipe docente, uma vez que docentes podem se sentir fiscalizados e controlados, conforme apontou o estudo de Lima (2015).

Também discutindo identidade, a pesquisa “A configuração das identidades profissionais dos pedagogos de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional” (MARQUES, 2018) teve o objetivo de “analisar os processos de formação, atuação, desenvolvimento profissional e a configuração da identidade de pedagogos que atuam em institutos Federais Mineiros”.

Sobre a atuação que os participantes da pesquisa realizam, Marques (2018) identificou um diverso campo de atuação, uma vez que os profissionais atuam nos setores de *orientação educacional* (atua com o discente no que diz respeito ao rendimento acadêmico, comportamento, representação estudantil e dificuldade de aprendizagem), *coordenação pedagógica* (planejam e acompanham a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos, auxiliam corpo docente na organização do ensino, na produção de material didático, bem como na capacitação dos docentes) e *gerência de supervisão pedagógica* (organiza, controla e avalia a execução de projetos de curso, promove a integração das coordenações de curso e

departamentos acadêmicos além de assegurar a fiel observância dos regime didático e das resoluções).

A análise permitiu à pesquisadora concluir que a identidade se configura como identidades sufocadas, marcadas pelo embate entre identidade para si (aquilo que ele considera que é) e identidade para o outro (o que os outros querem que eles seja). No entanto, de acordo com a autora, os pedagogos não conseguem pôr em prática a identidade desejada porque se sentem desvalorizados.

Na busca pela compreensão do nosso objeto de estudo, também foi importante o trabalho “A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba: identidades e práticas”, de Buarque (2017). Este estudo teve o objetivo de “analisar as identidades e práticas dos profissionais da coordenação pedagógica no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)”, sendo realizado com pedagogos e técnicos em assuntos educacionais.

O estudo demonstrou que a prática da Coordenação Pedagógica (COPEP), que antes tinha uma ação de fiscalização do trabalho docente e atendimento discente, na atualidade vem se transformando, saindo do foco que era prioritariamente as demandas dos discentes, para se voltarem para a prática do professor.

Constituem-se ações dos profissionais da COPEP: organização do conselho de classe, organização de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, atendimento discente, além da efetivação de ações de formação continuada.

A autora concluiu que as formas identitárias e a prática da COPEP é processo ainda em construção, constitui-se num movimento de tensão marcado pela contradição entre o que é esperado desses profissionais e o que eles desejam para si próprios e o que eles realmente fazem.

Foi constatado também, entre os profissionais, que a falta de uma identificação clara com o que é realmente papel da COPEP interfere na identificação com o setor. Buarque (2017) destaca a necessidade de que as atribuições dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais sejam institucionalizadas para que os profissionais se identifiquem com o setor e desenvolvam sentido de pertença, propagando uma identidade que aos poucos poderá ser reconhecida pela comunidade. Essa pesquisa nos leva a indagarmos se no IFPI, há compreensão das ações pertencentes ao pedagogo? Quais de fato são as ações que esse profissional deve desenvolver?

Da pesquisa de Buarque (2017), compreendemos que as ações realizadas pelo pedagogo são as mesmas desenvolvidas pelo técnico em assuntos educacionais, pois como

afirmou a autora, ainda não há na instituição documento que normatize as ações desses profissionais. Dito isto, fazemos o seguinte questionamento: por que dois profissionais diferentes realizando as mesmas ações? Qual a especificidade na atuação do pedagogo?

Diante das pesquisas de Lima (2015), Marques (2018) e Buarque (2017), podemos entender que a identidade do pedagogo se constitui de maneira diversa, conforme o contexto social e as relações de poder do contexto em que o pedagogo está inserido. Nossa pesquisa se aproxima dos estudos citados por também estudarmos a atuação, porém se diferencia por analisamos a atuação do pedagogo com base na teoria de Rubinstein (1977).

O estudo de Pinheiro (2018) é uma dissertação de mestrado intitulada “O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação” e teve por objetivo “analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do campus Rio Branco”.

Para o alcance do objetivo, Pinheiro (2018) desenvolveu uma pesquisa-ação na qual ela realizou processo formativo com pedagogos e ao final do encontro formativo, os pedagogos participantes da pesquisa elaboraram uma proposta de formação continuada para docentes.

A autora considera que a atuação do pedagogo perpassa tanto o campo administrativo como o campo pedagógico. Mesmo assumindo uma função técnica, o pedagogo tem o compromisso e a responsabilidade política e ética de contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, criando espaços contínuos de estudo, reflexão e problematização com os professores sobre a prática pedagógica.

Porém, ressalta que as ações de planejamento, acompanhamento didático e formação continuada estão bem distantes da realidade dos pedagogos que participaram da pesquisa. Quando ocorre alguma ação dessa natureza, acontece de forma pontual. Este fato, nos permite indagarmos: no IFPI, as ações do pedagogo se aproximam ou se distanciam da ação de formação contínua?

Pinheiro (2018) conclui que a participação dos pedagogos no processo formativo, bem como a elaboração da proposta de formação continuada dos docentes, possibilitou a esses profissionais refletirem de forma colaborativa sobre suas ações, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional o seu desenvolvimento profissional, uma vez que puderam ressignificar suas ações, atitudes e valores.

Entendemos que o estudo de Pinheiro (2018) contribui com nossa pesquisa ao demonstrar a contribuição que a realização de ações formativas possibilita não apenas para melhoria do trabalho docente, mas para o desenvolvimento profissional do próprio pedagogo, que ao articular a formação contínua do docente, pode repensar suas ações, sobretudo, o modo como realiza o acompanhamento do trabalho docente.

No levantamento bibliográfico que realizamos, a tese de Fonseca (2017) foi a única pesquisa localizada que tem como foco a hierarquia de saberes e gênero. Essa pesquisa é denominada “O que podem as pedagogas: Hierarquia de saberes e gênero numa instituição de ensino tecnológico”, e teve o objetivo de “analisar as implicações de gênero no exercício profissional das mulheres pedagogas que integram a Equipe Técnica Pedagógica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (ETEP/IFRN), bem como as relações de poder que se estabelecem entre elas e a equipe gestora do Instituto”.

A pesquisa de Fonseca (2017) chama nossa atenção para a importância de refletirmos sobre os condicionantes de gênero que incidem nas ações das pedagogas dentro da instituição. Segundo a autora, a exigência de que as pedagogas da ETEP acompanhem o discente faz com que se negue condições objetivas para pedagogas discutirem as questões pedagógicas com os docentes. Isto porque há um pensamento hegemônico que dita como atribuição das pedagogas o “cuidar” no sentido de maternagem (ação historicamente atribuída às mulheres).

A autora conclui que as questões de gênero que perpassam a realidade da instituição criam estereótipos de gênero que exaltam a natureza feminina das pedagogas e atribui a elas ações voltadas para o cuidado identificado com a maternagem. Como consequência, ocorre a exclusão da possibilidade de reconhecer nessas profissionais a capacidade para desenvolver ações que, por serem de natureza objetiva e racional, têm sido historicamente delegados aos profissionais homens.

O referido estudo nos permite indagarmos: no IFPI, há hierarquia de saberes e de gênero? As ações atribuídas às pedagogas se diferenciam daquelas atribuídas aos pedagogos? Apesar desse tema não ser foco do nosso estudo, nossa experiência profissional nos leva a afirmar que, no IFPI, pedagogos e pedagogas realizam as mesmas ações e que não há essa questão com relação ao gênero.

Já com relação a hierarquia de saberes, entendemos que assim como na Instituição pesquisada por Fonseca (2017), no IFPI essa hierarquia ocorre devido a própria historicidade do Instituto Federal que tem origem nas Escolas de Aprendizes Artífices, em que era atribuído grande valor ao saber técnico dos ofícios (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Dos estudos localizados no estado da questão destacamos que nossa pesquisa se diferencia porque buscamos compreender a atuação dos pedagogos mediante as significações produzidas nas pesquisa-formação, bem como nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural para analisar esses sentidos e significados e na Teoria da Atividade de Rubinstein. Desta forma, entendemos a atuação do pedagogo não como ação que tem seu fim em si mesma, mas como ação orientada para determinado fim, que se origina por mediante uma necessidade e que se converte para o pedagogo em motivo de sua atuação.

A seguir discorreremos sobre os artigos localizados no levantamento bibliográfico.

2. 2. 3 O que os estudos revelam: dialogando com os artigos científicos

Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar os resultados que os artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico têm discutido sobre a atuação do pedagogo nos institutos federais.

O artigo “O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa” tem o objetivo de “discutir a atuação do pedagogo da Educação Profissional, além de debater a possibilidade de este repensar sua prática a partir de uma postura investigativa”. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. Almeida e Azevedo (2015) ressaltam que as legislações, tais como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destacam a necessidade de que seja ofertada formação continuada para os docentes.

Para os autores, o pedagogo é o profissional mais indicado para promover formação continuada no espaço escolar, uma vez que ele deve atuar em áreas que envolvem os conhecimentos pedagógicos, além de ter em sua formação inicial, o estudo de concepções, tendências e perspectivas da área pedagógica.

Ademais, os autores destacam a importância do pedagogo ter postura investigativa, de maneira que pesquise a própria prática, analisando com atenção a escola, identificando os problemas e dificuldades existentes no seu cotidiano e buscando solucioná-los por meio de novas propostas. Assim, o pedagogo deve “se preocupar com a aprendizagem dos docentes, de maneira que desenvolva ações, pensando em aperfeiçoar a formação destes” (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015, p. 4).

Ressaltamos, porém, a necessidade de que a reflexão do pedagogo não se restrinja à própria prática, mas que ele possa, por meio da reflexão crítica, entender como o contexto

macrossocial interfere nos problemas da escola, desenvolvendo formação docente que, para além de aperfeiçoamento, proporcione desenvolvimento profissional do docente.

Outro trabalho que aborda a atuação dos profissionais pedagogos é o de Carvalho (2014), intitulado “Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional”, o mesmo tem o objetivo de “identificar os desafios postos ao pedagogo na função supervisora de uma instituição de educação profissional”.

De acordo com Carvalho (2014), os principais desafios vivenciados pelo pedagogo são a busca da superação dos problemas de relacionamento entre pedagogo e docente e, atrelado a isso, a dificuldade em superar a visão tecnicista e fragmentada do trabalho pedagógico, resgatando sua totalidade, de maneira que o pedagogo não seja visto como aquele responsável pela fiscalização do trabalho docente.

O estudo concluiu a necessidade de se construir uma relação de diálogo em que o pedagogo não determina o que o docente deve fazer, mas orienta, de maneira que se tenha na escola, um trabalho coletivo. Essa questão é importante para a pesquisa que desenvolvemos, uma vez que entendemos ser necessário a superação da visão de fiscal que os pedagogos têm dentro dos institutos federais.

A pesquisa de Brandt, Nascimento, Magalhães e Silva (2014) também apontam a necessidade de uma nova prática por parte do pedagogo que busque a solução dos problemas no coletivo da escola, de maneira que articule os vários atores da instituição. O estudo que tem como título “O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional e tecnológica” teve como objetivo “investigar as atribuições e contribuições do pedagogo na educação profissional e refletir sobre as condições de trabalho visualizando a qualidade do serviço prestado pelos supervisores pedagógicos.”

Sobre as atribuições, os autores constataram que os pedagogos desempenham ações didático-pedagógicas que visam a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, como acompanhamento da atividade docente e discente. Quanto aos discentes, têm-se o acompanhamento dos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. No que diz respeito ao acompanhamento docente, as ações se voltam para o planejamento e execução de ações de formação continuada docente, elaboração de plano de curso, planejamento e realizações de projetos, entre outras ações.

Ao tratar da contribuição dos pedagogos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, os pedagogos expressaram que sua principal contribuição reside no fato de colaborar no desenvolvimento das competências do aluno e acompanhar seu desempenho escolar. Isso mostra que os pedagogos não percebem a importância de seu trabalho que é se

voltar para a formação docente. O que nos ajuda a entender a atuação do pedagogo no IFPI, que ao direcionar seu trabalho apenas para o acompanhamento discente, pode não se ver como responsável pelo processo de formação contínua na escola.

Assim, os autores destacam que, apesar do setor pedagógico e da responsabilidade pela articulação dos setores envolvidos com o ensino, a principal contribuição do pedagogo para escola é o desenvolvimento da formação contínua dos profissionais da educação. Dessa forma, os autores concluíram que o pedagogo deve ser o profissional que articula o processo pedagógico da escola, atuando com os diversos segmentos da mesma, por meio de processo de formação contínua.

O trabalho de Santos, Nascimento e Santos (2019) também colaborou para compreendermos como vem sendo desenvolvida a atuação do pedagogo nos IFs. O artigo tem como título “O trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Sergipe: construindo normativas de atuação” e teve como objetivo “relatar a experiência prática profissional realizada na construção do documento de referência para atuação do pedagogo técnico administrativo no âmbito do Instituto Federal de Sergipe”.

O estudo partiu da necessidade de os profissionais pedagogos possuírem uma diretriz que norteasse suas ações, especificamente no âmbito do IFs. O documento denominado “Documento Referência para Atuação dos Pedagogos no âmbito do IFs” foi elaborado com base nas legislações que amparam a atuação do pedagogo, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reconhece o pedagogo como profissional da educação escolar básica; o Código Brasileiro de Ocupações-CBO do Pedagogo; a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; e a Lei 11.091 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativo em educação, no qual consta a descrição sumária de ações do pedagogo.

O referido documento dispõe sobre a atuação do pedagogo em três eixos, de acordo com a disponibilidade da lotação do profissional, são eles: eixo de atuação pedagógica técnica e normativa, que visa orientação nos processos que abrangem a legislação educacional; eixo da atuação pedagógica junto ao corpo docente, o qual desempenha ações que visam ao desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação técnica, humanística e científica, em busca do aprimoramento das práticas de planejamento e acompanhamento da prática docente; e o terceiro eixo que é a atuação pedagógica junto ao corpo discente que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem, na perspectiva de fomentar a permanência e êxito.

Diante do exposto, compreendemos a importância das discussões sobre a atuação do pedagogo nos IFs, pois as ações desse profissional ainda não estão claramente definidas, variando de acordo com cada instituição em que esse profissional se insere. Em alguns casos, a atuação desse profissional é reduzida ao desenvolvimento de ações burocráticas de controle sobre o trabalho docente; em outras, o pedagogo tem ação mais direcionada ao discente.

2. 2. 4 Nossas considerações sobre as pesquisas

No decorrer dessa seção, apresentamos nossa compreensão do que as pesquisas analisadas revelam sobre nosso objeto de estudo, a saber: a atuação do pedagogo e suas necessidades formativas, com destaque para as ações que, historicamente, têm sido desenvolvidas pelos pedagogos nos IFs.

Compreender que a atuação do pedagogo é mediada por várias relações, por exemplo conflitos oriundos da relação pedagogo e docentes, necessidades formativas relativas à atuação do pedagogo na educação profissional e, ainda, falta de compreensão e apoio da equipe gestora dos IFs no que diz respeito à atuação do pedagogo são algumas mediações identificadas no levantamento bibliográfico que nos permitem compreender a atuação do pedagogo.

Da análise que realizamos sobre as pesquisas que tratam o ser pedagogo nos IFs, especialmente sobre sua atuação, sua identidade e seu desenvolvimento profissional, e, ainda, as hierarquias de saberes e de gênero que perpassam as relações nesses institutos, chegamos às seguintes considerações:

- No desenvolvimento de sua atuação, o pedagogo dos IFs desenvolve mais ações de fiscalização e de controle do trabalho docente em detrimento de ações pedagógicas. (FRANÇA, 2016; OLIVEIRA, 2018; CEZAR, 2014; BUARQUE, 2017).
- Os pedagogos desenvolvem suas ações permeados por sentidos de bem-estar (ações referentes ao acompanhamento discente) e mal-estar (ações referentes ao acompanhamento docente) (COUTINHO, 2016; LIMA, 2015).
- Há uma cultura institucionalizada nos IFs que supervaloriza o trabalho docente em detrimento do trabalho dos técnicos administrativos, entre eles, o pedagogo. Essa cultura tem inviabilizado o desenvolvimento das ações do pedagogo. (MARQUES, 2018; FONSECA, 2017).
- Os pedagogos consideram sua atuação mais voltada para o atendimento ao discente. (LIMA, 2015; COUTINHO, 2016; MARQUES, 2018; OLIVEIRA, 2018).

- O pedagogo tem como principal atribuição a articulação da formação docente, porém, acaba se perdendo diante de tantas atribuições. (BRANDT; NASCIMENTO; MAGALHÃES; SILVA, 2014; ALMEIDA; AZEVEDO, 2015; LIMA, 2015; FRANÇA, 2016; BUARQUE, 2017; OLIVEIRA, 2018; PINHEIRO, 2018).
- As ações do pedagogo devem ser pautadas por planejamento, do contrário, fica mais propício a esse profissional se tornar o apagador de incêndio. (BUARQUE, 2017; OLIVEIRA, 2018).
- É primordial que os pedagogos vivenciem processo de formação contínua na instituição, a fim de que se desenvolvam profissionalmente, bem como se fortaleçam, enquanto categoria profissional. (BUARQUE, 2017; MARQUES, 2018; PINHEIRO, 2018).
- Há uma hierarquia de saberes e gênero nos IFs, produto das relações sociais oriundas do sistema capitalista. (FONSECA, 2017).

A análise das pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico evidenciou que o pedagogo nos IFs é o profissional que tem várias atribuições distribuídas entre o acompanhamento do trabalho docente, acompanhamento do discente e assessoria à gestão. Porém, a atuação desse profissional tem tido foco nas ações que visam o acompanhamento discente, o que assemelha atuação do pedagogo ao do orientador educacional. Destacamos que o serviço de orientação educacional na Instituição teve origem em 1947 devido à Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto 4.073 de 30 de janeiro de 1942, o qual estabelecia que:

Art. 50. Instituir-se-á em cada escola industrial ou escola técnica a orientação educacional, mediante a aplicação de processos adequados, pelos quais se obtenham a conveniente adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para a solução dos próprios problemas.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica.

Ressaltamos as atribuições do serviço de orientação educacional, porque essas ações se assemelham às ações que os pedagogos desempenham hoje na instituição, tais como orientações quanto à organização de rotinas de estudos, os serviços disponíveis na instituição e também quanto à mobilização estudantil, conforme o Guia de Atribuições da Equipe Pedagógica, segundo o qual o pedagogo deve, entre outras ações:

Acolher os discentes ingressantes em parceria com a direção de ensino, coordenação de curso/área, coordenação geral de apoio ao ensino, coordenação de disciplina, serviço social e setor de psicologia, promovendo sua ambientação na nova etapa de ensino a ser cursada, divulgando normas, direitos e deveres do discente contidos na Organização Didática, bem como na Política de Assistência Estudantil.

[...]

Orientar os discentes, em parceria com o setor de psicologia, acerca da importância de uma rotina individual de estudos para o êxito na vida acadêmica.

[...]

Participar, em parceria com o serviço social, setor de psicologia e coordenação de disciplina, do processo de escolha do representante de turma.

Ressaltamos que, nessa época, o serviço de orientação educacional não era realizado por pedagogo, mas sim por professores que eram designados como responsáveis por esse serviço. No entanto, com a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), foi aprovada nova regulamentação para o curso de Pedagogia, o parecer nº 252/1969, o qual estabelecia que o pedagogo deveria ser formado por meio de habilitações, entre elas, a de orientação escolar, com isto, teve início a contratação de pedagogos para o serviço de orientação educacional (REGO; RODRIGUES, 2009).

Ademais, depreendemos que o movimento de constituição da atuação do pedagogo nos Institutos Federais não segue a mesma direção do movimento de constituição do pedagogo escolar que ocorreu nas demais escolas de educação básica. As pesquisas revelaram que no movimento de constituição da atuação do pedagogo dos IFs, esse profissional ainda desenvolve ações burocráticas que visam ao controle do trabalho docente e que têm gênese no trabalho do supervisor escolar, embora também desenvolvam algumas ações pedagógicas.

Como as várias pesquisas localizadas no estado da questão fazem referência às ações ora burocráticas, ora pedagógicas, mas não explicam do que trata essas ações, convém explicarmos nossa compreensão de ação burocrática e ação pedagógica. Silva Jr., (1997) entende que a escola, por ser uma organização social, passa necessariamente por uma certa

burocracia. Porém, como instituição que deve propiciar a reflexão crítica acerca da realidade, é necessário analisar criticamente também a burocracia que permeia a escola.

Para o autor em tela, o problema ocorre quando a burocracia deixa de ser um modo de organização para ser um modo de pensamento. Pensar burocraticamente é não pensar, é assumir uma impessoalidade, portanto, é não pensar sobre suas ações, sobre as finalidades políticas e sociais que ela envolve. Importante destacarmos que a burocracia se transforma, quando aqueles que a desenvolvem passam a ter consciência de suas ações.

Para explicarmos nossa compreensão de ações pedagógicas, recorremos a Franco (2016) quando explicita o que são práticas pedagógicas:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma ação planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Com base na citação acima, entendemos que a prática pedagógica não se restringe ao contexto da sala de aula, mas visa à transformação da realidade social na qual ocorre, além de ser intencional e teoricamente fundamentada. Libâneo (2018, p. 128) também nos ajuda nessa compreensão quando afirma que ação pedagógica não se refere apenas ao “como se faz”, mas, sobretudo, ao “porque se faz”, orientando o trabalho educativo para finalidades sociais e políticas. O autor também considera ação pedagógica como algo que envolve finalidade social, diz respeito à direção, ao sentido que é dado às ações que desenvolvemos.

Teixeira (2014, p. 206) compreende ações pedagógicas como “determinado modo de agir em que as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos são orientadas por finalidades sociais e políticas”. Portanto, entendemos as ações pedagógicas como ação intencional, permeada de conteúdo político e dirigida a objetivos sociais.

Como ações de supervisão, ou ações burocráticas, destacamos a análise dos planos de ensino para fiscalização do trabalho docente e controle da carga horária dos docentes e dos diários de classe. Já as ações pedagógicas, destacamos o atendimento docente para orientações quanto ao planejamento, organização e participação no conselho de classe, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais e acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

Compreendemos que o fato de os pedagogos desenvolverem mais ações voltadas para fiscalização e controle das ações docentes pode acarretar dificuldades para que os pedagogos

desenvolvam ações pedagógicas, pois, ao se sentirem fiscalizados, os docentes não veem o pedagogo como parceiro pedagógico que pode colaborar na sua atuação profissional.

Outra mediação que pode constituir uma limitação para o desenvolvimento da atuação dos pedagogos junto aos docentes é o que Lima (2015) denomina cultura institucional que supervaloriza o trabalho docente em detrimento do trabalho dos técnicos administrativos. Para a autora, há uma hegemonia da categoria docente, resultado do processo hierárquico nos Institutos Federais que supervaloriza e legitima saberes e práticas docentes, fortalecendo essa categoria e excluindo a categoria dos técnicos administrativos em educação. Assim, há polaridade entre os saberes humanísticos e técnicos, em que ocorre a supervalorização da técnica. Como a maioria dos docentes são profissionais bacharéis, os aspectos técnicos e pragmáticos acabam sendo entendidos como aqueles que vão ao encontro do que é esperado por uma instituição de educação técnica e tecnológica.

Destacamos, porém, que a supervalorização dos saberes técnicos vai de encontro ao que é posto pela proposta pedagógica dos Institutos Federais, pois, segundo Pacheco (2011), o fazer pedagógico dos Institutos busca trabalhar a dicotomia entre ciência/tecnologia e entre teoria/prática; tendo a pesquisa como princípio educativo, revela sua decisão de romper com o formato há muito tempo consagrado de ver o conhecimento como algo fragmentado.

Mas além do predomínio do saber técnico, Marques (2018) também aponta outra questão que pode contribuir com essa cultura da supervalorização do trabalho docente em detrimento do trabalho dos pedagogos. A autora considera que essa hegemonia docente e, conseqüentemente, os conflitos entre os dois profissionais também se devem ao fato de que “há uma política pública dividindo-os em carreiras distintas, o que auxilia na produção de uma cultura que segrega os profissionais e valoriza financeiramente mais o professor do que o pedagogo-técnico” (MARQUES, 2018, p. 172).

Isso ocorre porque nos Institutos Federais, pedagogos e docentes pertencem a duas carreiras diferentes. Uma vez que o pedagogo, apesar de atuar na área da gestão escolar, sendo, portanto, profissional do magistério, conforme LDB 9.394/96; nos IFs, esse profissional pertence à carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, o que acarreta, inclusive, em diferenças salariais, já que os docentes são profissionais da educação.

Compreendemos que essas condições objetivas são mediações que constituem, mas também limitam a atuação do pedagogo e acarretam em ações que se relacionam com o acompanhamento do discente. No entanto, destacamos que, conforme Pinto (2011), o pedagogo escolar deve ter como principal ação a articulação do processo pedagógico, dando

suporte organizacional e pedagógico aos professores, contribuindo, assim, para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento profissional do docente.

Na seção seguinte explicitaremos o referencial teórico e metodológico que dá sustentação tanto ao planejamento e realização da pesquisa quanto à escrita deste relatório.

3 O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA APREENSÃO DO SER PEDAGOGO NO IFPI: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa, 1986, pág.15).

Partimos da compreensão de que a realidade material não está pronta e acabada, ao contrário, ela vai se transformando ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. A realidade do pedagogo, por exemplo, transforma-se de acordo com as contradições que esse profissional vivencia, e no processo de agir sobre a realidade transforma tanto a realidade social quanto a si mesmo. Conforme esse raciocínio, a atuação do pedagogo não pode ser compreendida como algo estático, mas em processo de desenvolvimento, pois, como nos ensina Guimarães Rosa, as pessoas afinam e desafinam e essa transformação ocorre por meio da relação dialética que estabelecem com o mundo. O pedagogo é, portanto, ser inconcluso, que está em constante processo de transformação.

Esse movimento do pensamento para explicar que a realidade está em processo de transformação tem fundamento no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Essa fundamentação é teórico-metodológica e, ao orientarem o movimento do pensamento na explicação da realidade, explicam também o processo de se tornar humano e, portanto, de se tornar pedagogo, o que nos permitirá compreender a atuação do pedagogo nos IFs.

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica e metodológica que subsidiaram este estudo. Para tal, dividimos essa seção em sete grandes subseções e na primeira discutimos O Materialismo Histórico-Dialético: instrumento e resultado para compreensão da atuação do pedagogo, com destaque para as categorias desse método que dão sustentação à pesquisa. Na segunda subseção, A Psicologia Histórico-Cultural: dialética objetividade e subjetividade na constituição do ser pedagogo no IFPI, discorremos sobre alguns conceitos-chave dessa psicologia, tais como, consciência, sentido e significado e atividade. As demais subseções tratam da metodologia. Na terceira, por exemplo, abordamos a Pesquisa-Formação; na quarta, explicitamos nossa compreensão de Necessidades Formativas; na quinta, apresentamos o Contexto e os partícipes da pesquisa; na sexta, discorremos sobre os Instrumentos e procedimentos de produção de dados; e na última, a proposta analítica dos Núcleos de Significação para interpretação dos dados.

Assim, explicitamos o primeiro movimento do nosso pensamento na compreensão da atuação do pedagogo, discorrendo sobre o Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias que nos serviram de lentes para compreendermos a atuação do pedagogo no IFPI.

3. 1 O Materialismo Histórico-Dialético: instrumento e resultado para compreensão da atuação do pedagogo

O método é a lógica para compreender e explicar os desafios e os problemas posto pelo real. Como lógica do movimento do pensamento, o método inclui princípios, leis e categorias, formas de apreensão da realidade objetiva para produção do conhecimento e efetivação da identidade prática do ser humano (FERREIRA, 2017, p.58-59).

A escolha por um método científico se dá em razão das especificidades do objeto de estudo e das vivências que afetam nossos interesses, de acordo com as relações materiais que estabelecemos. Dessa forma, a opção pelo Materialismo Histórico- Dialético se deu pelo fato de entendermos que esse método de pesquisa é instrumento e resultado, pois como afirma Ferreira (2017) por meio de suas leis, princípios e categorias, esse método orienta o processo real e nos permite compreender se os significados e sentidos produzidos pelo pedagogo do IFPI sobre sua atuação profissional têm relação com suas necessidades formativas.

É importante esclarecermos que para este método, matéria é tudo aquilo que existe independente da nossa consciência e que está sempre em movimento, isto é, em processo de transformação. Esta transformação ocorre devido as contradições internas da matéria, em que o velho sempre cede lugar ao novo. Sendo assim, entendemos, com base em Afanasiev (1968), que uma das formas de manifestação da matéria é a realidade social, o que nos permite depreender que a atuação do pedagogo do IFPI é uma realidade material e, portanto, existe independente da consciência de quem a realiza e das demais pessoas que com ele se relacionam e como tal, não é estática, haja vista estar em constante processo de transformação.

Ressaltamos que essa realidade não pode ser considerada de forma simplista, como conjunto de fatos pronto e acabado, ao contrário, trata-se de todo estruturado e contraditório, que está em constante desenvolvimento (KOSIK, 1976). Isso posto, é preciso considerar o indivíduo em sua realidade material, pois é por meio de sua atividade, mediada por instrumentos simbólicos, que ele se apropria da cultura, desenvolve suas características

físicas, suas funções psíquicas e se humaniza, tornando-se um indivíduo único; único, mas histórico e social, porque constrói dialeticamente sua realidade objetiva e subjetiva.

Consideramos que o pedagogo desenvolve sua atuação e produz sentidos sobre ser pedagogo no IFPI, mediante a realidade social, a sua história de vida, os sentidos que mediaram a realização do seu curso de formação, as relações que estabelece com gestores, docentes, alunos e pais dos discentes do IFPI, com as políticas que determinam seu agir, enfim, com o contexto macrossocial.

Entretanto, é importante entendermos que o processo de conhecimento não se dá de maneira imediata pelo pensamento, por meio daquilo que é pensado, visto ou sentido, pois, este é o mundo da aparência. Assim, quando direcionamos nosso olhar para atuação do pedagogo, esta se mostra de forma mediata, como pseudoconcreticidade que penetra na consciência de forma imediata, assumindo aspecto natural e aparente. (KOSIK, 1976)

O imediatismo acerca da atuação do pedagogo se revela como manifestação fenomênica, isto é, a maneira como ela se manifesta. Porém, para que seja produzido conhecimento sobre esse objeto, no caso da nossa pesquisa – a atuação do pedagogo no IFPI, precisamos desvelar sua essência que se revela e se esconde no fenômeno. Somente dessa forma, poderemos explicar por que a atuação do pedagogo no IFPI é dessa forma e não de outra e quais as relações que a medeiam, pois, “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17).

Portanto, para produzir conhecimento sobre a atuação do pedagogo, é preciso conhecermos essa totalidade estruturada que é a realidade de sua atuação. Para isso, precisamos sair da aparência e buscar a essência que a constitui, isto é, buscar as relações, em especial, aquelas que se expressam nas contradições que medeiam a atuação deste profissional.

O movimento que vai da aparência à essência é possível de ser compreendido e explicado por meio das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, que são estruturas lógicas do real que resultam de elaborações do homem e refletem as ligações e aspectos universais do mundo da realidade (CHEPTULIN, 2004). Das categorias do método, neste trabalho vamos desvelar a atuação do pedagogo por meio das categorias totalidade e mediação, necessidade e causalidade e realidade e possibilidade. A seguir discutimos a categoria totalidade e mediação.

3. 1. 1 Mediação e totalidade: desvelando as relações que constituem a atuação do pedagogo

No mundo tudo está interligado, cada objeto, cada fenômeno está ligado com todos os demais por intermédio de numerosos elos intermediários. O mundo representa, portanto, um sistema único e íntegro em que cada fenômeno ocupa um determinado lugar no sistema de ligações de tudo com tudo. [...] Essas ligações, indispensáveis e gerais são estudadas pela dialética materialista. (BURLATSKI, 1987, p.80).

Este tópico da primeira subseção tem por objetivo explicitar o valor das categorias mediação e totalidade para compreender e explicar a atuação do pedagogo. A epígrafe acima, ao explicar que os objetos não estão isolados, mas que tudo está em relação, por intermédio de um sistema de ligações, nos faz compreender que a atuação do pedagogo também não se dá de maneira imediata, isolada, pois é mediada por várias ligações que a constituem.

Mas o que são essas ligações? “A ligação é o tipo de relação entre dois ou mais objetos, fenômenos e propriedades ou conceitos em que a modificação em um deles resulta na modificação do outro ou de outros” (BURLARTSKI, 1987, p. 79). Conforme essa explicação iremos compreender a totalidade da atuação do pedagogo quando desvelarmos as relações que a constitui.

Compreendemos que essas relações são mediações que medeiam a atuação do pedagogo e que possuem dimensão tanto objetiva quanto subjetiva. Refletindo sobre o que as pesquisas revelaram acerca da atuação do pedagogo, compreendemos que as mediações que constituem a dimensão objetiva dessa atuação estão relacionadas à realidade em que desenvolve essa atuação, da qual fazem parte as políticas macro (nacionais) e micro (institucionais) que definem o pedagogo como profissional polivalente, as relações conflituosas entre docentes e pedagogos, a hierarquia de saberes que há na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), além da contradição entre o que os pedagogos deveriam fazer, e o que eles realmente fazem. As mediações da dimensão subjetiva da atuação do pedagogo se referem às significações que cada profissional produz sobre a realidade material que é sua atuação profissional.

Recorremos a Pontes (2010), Lukàcs (2012), Lefebvre (1975), Burlatski (1987) entre outros para explicar e compreender as mediações como relações que operam no interior de cada complexo, com alto poder de relações dinâmicas e contraditórias. Assim, sem a compreensão do movimento das mediações, por meio da razão, o método dialético se enrijece e perde sua natureza dialética. (PONTES, 2010).

De acordo com Pontes (2010), a mediação é categoria estrutural do ser social e foi criada historicamente por meio da relação homem-natureza. Concordamos com o referido autor, quando afirma que a transformação da natureza pelo homem só foi possível devido às

mediações dos instrumentos e signos que possibilitaram a satisfação das necessidades humanas.

Marx (2011), ao criticar a economia da época, afirma que trabalho é condição de existência do homem, eterna mediação entre o homem e natureza, portanto, mediador da vida humana. Com isso, o autor deixa claro o valor da categoria mediação no processo histórico humano, uma vez que o papel da mediação trabalho foi central para o desenvolvimento da atividade prática do homem.

Torna-se importante desvelarmos as relações que medeiam a atuação do pedagogo no IFPI. Como nessa instituição a atuação do pedagogo pauta-se pelo Regimento Interno, esta é uma das relações a serem desveladas. A leitura desse regimento mostra que o setor de lotação do pedagogo no IFPI é a Coordenação Pedagógica e os profissionais lotados nessa coordenação são responsáveis por planejar, organizar, executar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem para o campus.

Tal normatização, não especifica as atribuições do pedagogo, pois considera que o pedagogo e técnico em assuntos educacionais (TAE) devem realizar as mesmas atribuições. Soma-se a isto, o fato de que, ao atribuir tantas ações à coordenação pedagógica, a atuação do pedagogo acabou se confundindo não apenas com atuação do técnico em assuntos educacionais como também com as ações de outros profissionais do IFPI, como por exemplo: o coordenador de curso que também é outro profissional responsável pelo acompanhamento do ensino.

Essa situação foi parcialmente resolvida com a elaboração do Guia das Equipes Pedagógicas², segundo o qual, o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais devem prestar assessoria pedagógica nas dimensões do ensino, currículo e gestão pedagógica. Embora o guia não diferencie a ação dos pedagogos e técnicos, entendemos que a especificidade da atuação do pedagogo reside na articulação do processo de formação contínua na escola.

Pinheiro (2018) colabora com essa compreensão ao afirmar que é na formação contínua, como espaço de aprendizagem mútua e trabalho colaborativo no próprio espaço de trabalho, que visualizamos caminhos e possibilidades para o pedagogo contribuir com a docência na educação profissional e tecnológica.

² Documento elaborado com base na Portaria nº 2.019 de junho de 2016, que orienta a atuação da equipe pedagógica no âmbito do IFPI.

Dessa forma, no processo de formação contínua dos docentes na escola, reside a maior possibilidade do pedagogo contribuir para a prática docente na educação profissional. No entanto, o Guia de Atribuições da equipe pedagógica orienta que a atuação do pedagogo deve ser a de prestar assistência didático-pedagógica por meio do acompanhamento das ações do corpo docente e do discente. O documento prevê que o pedagogo deve apoiar a formação continuada dos docentes em parceria com a Direção de ensino e coordenação de cursos/área.

Entendemos que há contradição entre o que vem sendo posto socialmente como atividade do pedagogo e o que os documentos do IFPI estabelecem como sendo as ações desse profissional. Consideramos este fato importante, pois a atuação dos pedagogos tem sido realizada conforme estabelece tal documento.

Das relações que constituem algumas das mediações na atuação do pedagogo do IFPI, discutimos a confusa dissociação entre o trabalho dos pedagogos, técnicos, e demais gestores do ensino e a política institucional que define o pedagogo como assessor. Essas relações demonstram que o pedagogo, no IFPI, é um profissional que tem autonomia limitada, pois sempre precisa estar em parceria com outros profissionais.

Porém, ressaltamos que, apesar dessas relações relativas à regulamentação mediarem atuação do pedagogo, as significações produzidas por cada pedagogo sobre essas mediações são diferentes e acabam se tornando outras mediações. Em outras palavras, a atuação do pedagogo é mediada não apenas pelas determinações sociais, políticas e econômicas, mas também pelas significações sobre essas determinações.

Isso posto, entendemos que as significações do pedagogo sobre ser pedagogo no IFPI expressam mediações que foram singularizadas por cada profissional e se tornaram novas mediações que determinam a qualidade da atuação que desenvolvem. É processo em que o social se torna individual e retorna para o social, pois as mediações expressam conversões, passagens entre as várias instâncias da totalidade, isto é, a mediação é particularidade que expressa a universalidade e constitui dialeticamente a singularidade. Para analisar as mediações e apreendermos a totalidade da atuação do pedagogo, é necessário compreender e explicar a relação singular-particular-universal.

As mediações constituem a particularidade “[...] que viabiliza a relação entre os opostos, o universal e o singular, pois o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade” (MARTINS; PASQUALINI, 2015, p. 366). Singular é o plano da imediaticidade, é aparência, se refere à atuação do pedagogo como ela se mostra. Universal é aquilo que é posto socialmente para definir o que é típico do trabalho do pedagogo. Já o

particular são as mediações que fazem com que a atuação do pedagogo seja realizada de maneira singular, única, por cada profissional.

Destarte, a compreensão desse movimento é importante, pois entendemos, com base em Burlatski (1987), que para termos uma atitude científica, precisamos explicar o singular com base no universal, mas por meio do particular, pois o singular, com frequência, contradiz o universal. Assim, a tarefa do pesquisador é desvelar as mediações que revelam como a universalidade se expressa e se concretiza nas singularidades.

O processo de desvelar as relações que constituem a atuação do pedagogo é movimento indispensável para nós que estudamos seguindo a lógica dialética, porque a dialética impede o pesquisador de ver o objeto apenas na sua imediaticidade, como algo acabado. Conforme vamos evidenciando o máximo de relações que constituem a atuação do pedagogo, também vamos apreendendo a essência que constitui tal atuação, pois a captura das mediações desvela a relação aparência-essência e nos permite compreender a atuação do pedagogo em sua totalidade.

Por isso, Lukács (2012) explica que a compreensão de dada realidade passa pela explicação dos nexos existentes nessa totalidade. Desta maneira, para apreendermos a totalidade da atuação do pedagogo é preciso negarmos a coisa em si, isto é, como ela se mostra, e capturar as múltiplas mediações, os nexos que a constituem, pois somente assim apreenderemos a totalidade dessa atuação.

No processo de desvelar as mediações e apreender a totalidade da atuação do pedagogo, a categoria historicidade tem papel fundamental, pois para apreender essas mediações, é preciso compreendermos que a atuação deste profissional, assim como outro dado da realidade social, não é estática; ao contrário, desenvolve-se ao longo do processo histórico. Dessa forma, na subseção seguinte, iremos explicar o valor heurístico da categoria historicidade na compreensão do movimento que tem constituído a atuação do pedagogo.

3. 1. 2 A historicidade: o devir da atuação do pedagogo

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. (VIGOTSKI, 2007, p.68).

No estudo sobre a atuação do pedagogo, a historicidade tem papel fundamental, pois nos permite compreender o processo de desenvolvimento da atuação deste profissional, da sua

gênese às suas transformações. De acordo com Demo (1995), a compreensão da historicidade de dado objeto de estudo, requer entendê-lo no seu desenvolvimento e em um mundo que está sempre se movimentando, o que significa entendê-lo no seu devir.

Entendemos que estudar a atuação profissional no seu processo de mudança é considerar sua gênese e devir. Assim, a revisão de literatura sobre a atuação do pedagogo nos revelou que esta tem gênese no trabalho do inspetor de ensino, que, ao longo do seu desenvolvimento, foi se transformando de acordo com as necessidades sociais, em especial as profissionais, por exemplo, as necessidades formativas.

Com a categoria historicidade compreendemos, portanto, que a atuação do pedagogo nem sempre foi da forma como se apresenta hoje, por que é produzida historicamente, passando por mudanças ao longo do tempo. Mudanças estas que não ocorreram de forma linear; ao contrário são mudanças marcadas por continuidades e descontinuidades que vão gestando transformações (TEXEIRA, 2015).

Para explicarmos esse processo de mudanças que culminam em transformações na atuação do pedagogo e dos demais profissionais, recorreremos também ao par categorial realidade e possibilidade.

3. 1. 3 Realidade e possibilidade na atuação do pedagogo

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade. Não bastando que as possibilidades existam, é necessário conhecê-las, saber utilizá-las e querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1978, p.47).

Da epígrafe depreendemos que em condições necessárias, a possibilidade pode se transformar em realidade; já esta, por sua vez, é tudo que existe em determinado momento, é uma possibilidade que foi realizada. Isso posto, entendemos que a possibilidade não é e, ao mesmo tempo, é realidade. Assim, a possibilidade é um dos elementos do que já existe como realidade concreta.

Para o autor em tela, a atividade consciente do homem, orientada para um fim, tem grande importância na transformação da possibilidade em realidade. Daí a importância de conhecermos as possibilidades de atuação do pedagogo, para poder utilizá-las, buscando transformar em realidade aquelas possibilidades positivas que contribuam para o desenvolvimento profissional do pedagogo.

A possibilidade é o que surgirá, necessariamente, em determinadas condições. Já a realidade é aquilo que existe realmente, é a unidade do necessário e do contingente

(CHEPTULIN, 2004). Assim, a possibilidade se transforma em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade.

Segundo Afanasiev (1968), a possibilidade pode ser real, quando existem condições históricas concretas, necessárias para sua realização. E podem ser abstratas quando se referem àquelas que não podem ser realizadas nas condições históricas presentes. Neste sentido, a realidade da atuação do pedagogo é constituída por ações que visam ao acompanhamento da atividade, tanto do discente quanto do docente. A possibilidade dessa atuação se desenvolver, de maneira que o pedagogo realize ações de formação docente, conforme expressa a literatura sobre o pedagogo que atua nas escolas regulares sendo coordenador pedagógico, é real, pois pode vir a se concretizar, na medida em que existir as condições necessárias para tal.

Se uma possibilidade pode se transformar em realidade quando existem condições determinadas, significa que podemos, conhecendo essa possibilidade, produzir condições necessárias para que ela se torne realidade. Nisto resulta a necessidade de os pedagogos conhecerem as possibilidades de transformação de sua atuação. Na subseção seguinte, explicaremos o que compreendemos por essas condições necessárias.

3. 1. 4 O par dialético necessidade e casualidade

Compreendemos a necessidade como fenômeno que ocorre em determinadas condições. Ela não existe apenas como possibilidade, mas possui existência real e objetiva. Cheptulin (2004) nos ajuda nessa compreensão ao afirmar que o necessário traz em si a causa de seu aparecimento, é aquilo que se produz necessariamente nas circunstâncias adequadas. Sendo assim, trata-se daquilo que ocorre sem falta, em algumas condições.

Mas como nem tudo que ocorre na realidade surge do necessário, por que há possibilidades de acontecer casualidades, isto é, contingências que são acontecimentos que podem ou não podem ocorrer e que tem causa externa ao fenômeno. Esses acontecimentos casuais são considerados por Konstantinov (1974) como aquilo que em dadas condições pode produzir-se ou não, de uma forma ou de outra. Dessa forma, a casualidade não tem caráter obrigatório, é instável e temporária, podendo ou não se apresentar.

A relação dialética entre necessidade e casualidade ocorre, como afirma Konstantinov (1974), devido a possibilidade do acaso se apresentar como manifestação da necessidade ou gerar novas necessidades. Compreendemos, assim, que alguns acontecimentos casuais que

podem ocorrer na atuação do pedagogo não são meros acasos, eles podem, na verdade, revelar necessidades desses profissionais.

Como a necessidade é condicionada pela própria natureza do fenômeno, aquilo que é posto socialmente como específico ao pedagogo, neste caso, suas necessidades formativas decorrem de sua própria prática. Já as casualidades, diferentemente, das necessidades, têm sua causa externa ao fenômeno, são os nexos causais que ocorrem ao longo do desenvolvimento da atuação do pedagogo, por exemplo, participar de comissões de sindicância, seletivo ou mesmo elaborar pareceres técnicos entre outras casualidades que ocorrem na atuação desse profissional.

Considerando que o objetivo da ciência é conhecer aquilo que é submetido às leis do próprio fenômeno, ou seja, às necessidades, consideramos que através da análise de diferentes fatos casuais singulares, podemos avançar para análise daquilo que está em sua base, que é uma determinada necessidade (KONSTANTINOV, 1974). Esse fato ocorre porque, no processo de desenvolvimento, uma casualidade pode transformar-se em necessidade devido seu caráter de interdependência e mutabilidade.

Seguindo essa lógica do par dialético necessidade e casualidade, os pedagogos devem guiar sua atuação pelas necessidades que emergem no desenvolvimento de sua prática profissional, uma vez que as necessidades são guia para o desenvolvimento humano (MARTINS, 2019) e, logo, para o desenvolvimento profissional. O desvelar dessas necessidades implica entendermos que, na atuação dos pedagogos no IFPI, as necessidades formativas decorrem de sua atuação, sendo, assim, aquelas que se relacionam a viabilização do trabalho pedagógico pelo pedagogo no contexto específico do Instituto Federal do Piauí.

Em síntese, ressaltamos que as categorias do Materialismo Histórico Dialético aqui analisadas, como mediação, totalidade, historicidade e os pares dialéticos realidade e possibilidade, e necessidade e casualidade colaboraram na compreensão e explicação de que a atuação do pedagogo é um todo complexo, por que constitui-se dos inúmeros nexos originados das necessidades e ou casualidades que se tornarão nas possibilidades de desenvolvimento real do ser pedagogo nos IFs. Para aprofundar nossa compreensão sobre a atuação do pedagogo como processo em constante transformação, recorreremos a alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

3. 2 Psicologia Histórico-Cultural: a dialética objetividade e subjetividade na compreensão e explicação do ser pedagogo no IFPI

As origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem (LURIA, 2001, p. 26).

A epígrafe que abre esta subseção evidencia que a principal ideia da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2009) está na compreensão e explicação de que a origem do psiquismo não está no próprio psiquismo, mas sim, nas relações sociais que constituem os indivíduos; relações estas produzidas na dialética objetividade e subjetividade. É nesta dialética que o homem entra em atividade, passa a desenvolver atividade consciente e dá origem a novas formas de comportamento orientadas por objetivos sociais. Ao entrar em atividade, por exemplo, por meio do brincar, do estudo e do trabalho, o homem desenvolve a linguagem, o que lhe possibilita individualizar as características dos objetos, produzir generalizações como as significações e, assim, avançar no desenvolvimento do psiquismo tipicamente humano.

Por psiquismo entendemos, com base em Carvalho (2007, p. 48), a “totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social”. Totalidade esta que é constituída por meio da relação dialética realidade objetiva e realidade subjetiva, pois é em interação com sua realidade que o homem internaliza a realidade objetiva e constrói sua realidade subjetiva.

Martins e Pasqualini (2015) acrescentam que, ao tomar por base o Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski destaca a necessidade de estudarmos um objeto em sua processualidade e totalidade, ou seja, como produto de múltiplas determinações. Assim, de maneira criativa, Vigotski (2007) propôs que o fenômeno psicológico deve ser estudado em sua materialidade e historicidade. É seguindo esse raciocínio que nos apoiamos nos princípios do método de Vigotski (2007) para compreender e explicar a atuação do pedagogo e suas necessidades formativas em contínuo processo de desenvolvimento.

A reflexão sobre a atuação do pedagogo tendo por base os princípios do método vigotskiano nos faz retomar nossa compreensão de cada um deles. Assim, o princípio *Análise de processo e não produto* nos leva a estudar a atuação e necessidades formativas do pedagogo como algo que é flexível e mutável, desvelando as mediações que as constituem e que as fazem ser expressas de um modo e não de outro. Com esse princípio, entendemos que a

atuação do pedagogo tem processualidade histórica e se desenvolve ao longo da história social, sobretudo, de cada pedagogo.

O princípio *Explicação versus descrição* nos possibilita compreender a atuação do pedagogo para além da aparência, isto é, buscando sua essência, sua totalidade. Explicar e não apenas descrever dado objeto de estudo significa explicitarmos todas as relações e assim chegar à sua essência. Dessa forma, no estudo da atuação do pedagogo ao identificar e descrever as ações que eles desenvolvem, explicaremos por que são essas ações e não outras que eles realizam.

Com o princípio *Investigação do comportamento fossilizado*, Vigotski (2007) explica os perigos de estudarmos dado objeto de forma mecânica, estagnada. Para superarmos essa forma de estudo, precisamos estudar a atuação e necessidades formativas dos pedagogos em seu processo de mudança, compreender sua origem, como essa atuação se tornou assim, pois é “somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007. p. 68).

Analisar a atuação do pedagogo tomando por base esses princípios, revela nossa compreensão do pedagogo como profissional que se constitui em determinadas condições históricas e sociais. Esta é a lógica que orienta nosso pensamento; e em busca de mais fundamentos para compreender e explicitar nosso objeto de estudo, recorreremos também a alguns dos conceitos-chave da Psicologia Histórico-Cultural, como: Consciência, Atividade e Sentido e Significado.

3. 2. 1 O conceito Consciência: mediação para apreender o ser pedagogo

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX, 2009, p.32).

A discussão sobre o conceito Consciência é chave na compreensão do ser pedagogo na medida em que explica o pensar, o sentir e o agir deste profissional como uma totalidade, o que nos faz pensar que, embora tenhamos escolhido estudar a atuação do pedagogo, não significa estudá-la considerando apenas o agir deste profissional. Carvalho (2007), ao estudar esse conceito, discute mediações teóricas para esclarecer que, sendo a consciência um processo complexo do psiquismo humano e do comportamento social que consiste na capacidade humana de compreender a sua realidade material, ela também está perpassada pelas dimensões cognitiva e afetiva-volitiva.

De antemão, vale explicar que a consciência não é uma função psicológica que surge no homem pronta e acabada, ao contrário, a consciência tem gênese e desenvolvimento social, pois se constitui e se desenvolve na realidade material, sendo mediada pela atividade que o homem estabelece com o mundo. Para explicar que o homem, ao entrar em atividade transforma a realidade material, transforma a si mesmo e desenvolve sua consciência e, com isso sistematiza mais fundamentos teóricos para compreender a atuação do pedagogo, tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, recorreremos a autores como Afanasiev (1968), Burlatski (1987), Vigotski (2007, 2009) e Leontiev (2004).

Desses fundamentos compreendemos que a consciência do homem é resultado do desenvolvimento histórico e social da humanidade (AFANASIEV, 1968). Tal afirmação nos faz compreender que a consciência humana, assim como os demais processos psíquicos, é formada e transformada sob mediação das relações sociais, significando que, para apreendermos a atuação do pedagogo, faz-se necessário entendermos que a sua consciência não é dada a priori, visto que se desenvolve mediada pelas relações que esse profissional estabelece, sobretudo, aquelas que ocorrem no exercício da sua atuação.

Burlatski (1987) colabora nessa explicação quando nos faz entender que é no processo de trabalho que a consciência humana se desenvolve e reflete aspectos cada vez mais profundos dos objetos e processos da realidade. Para o autor, a transformação da realidade por meio da manipulação de objetos e a relação com outros homens na realização do trabalho coletivo, foi fator decisivo para o desenvolvimento da consciência.

Ao transformar a realidade para satisfazer suas necessidades, o homem projetou em sua consciência ações devidamente orientadas para um fim; e nesse processo foi conhecendo suas propriedades, confrontando-as e comparando umas às outras, e conforme aperfeiçoava seu trabalho, também aperfeiçoava sua consciência.

Essa forma de compreender o desenvolvimento da consciência também é compartilhado por Luria (2001) ao afirmar que o trabalho social e, posteriormente, a linguagem, constituíram fatores decisivos para a passagem da conduta animal à atividade consciente. O trabalho e a divisão de suas funções deram origem a novas formas de condutas que já não eram determinadas de maneira biológica, mas socialmente.

Já a linguagem, apesar de ter sua origem na atividade prática do homem, foi ao longo do tempo se separando dela e se transformou em instrumento que permite ao homem superar os limites da experiência concreta e individualizar características sociais. Portanto, o trabalho social, a linguagem e a consciência surgem no mesmo período histórico e influenciam-se reciprocamente (BURLATSKI, 1987).

Vigotski (2004), ao explicar o valor da atividade simbólica no desenvolvimento da consciência, ressalta que o processo de significação é a linha divisória entre o macaco e o homem, entre o biológico e o social, porque é a capacidade de produzir significações que possibilita o desenvolvimento da consciência. A título de ilustração, o referido autor explica que o macaco ao agir usando um instrumento não desenvolve sua consciência, pois ela está no nível biológico, se reduzindo ao instinto de saciar a fome, ao passo que o homem no manuseio dos instrumentos vai aprendendo o que eles significam na sociedade em que está inserido.

Portanto, para apreendermos o ser pedagogo, é necessário entendermos sua consciência e sua realidade material, pois, como afirma Leontiev (2004), devemos estudar a consciência do homem em dependência com seu modo de vida, na sua existência. Em outras palavras, isso implica estudar como se formam e se transformam as relações do homem, em quais condições sociais e históricas essa consciência se desenvolve e, sobretudo, as significações que nelas são produzidas. Para entender o processo de produção das significações na dialética objetividade e subjetividade iremos tratar na sequência do par dialético significado e sentido, destacando os conceitos-chave necessários para sua compreensão.

3. 2. 2 Significado e Sentido: mediações para apreender o ser pedagogo

[...] não sei se fui claro, não fostes, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra, e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de fato e exatamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode. (SARAMAGO, 1988, p.125).

Com a epígrafe de Saramago que abre este tópico, entendemos que muitas vezes ao falarmos não somos claros, ou não expressamos em palavras exatamente aquilo pensamos, pois o caminho do pensamento à palavra e desta ao pensamento são caminhos que passam por uma série de estágios e mudanças, que denotam que não conseguimos expressar em palavras todo nosso pensamento, não por vontade própria, mas porque não podemos, pois a palavra não é uma veste do pensamento, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

Para compreendermos e explicar as particularidades do movimento da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra recorreremos as mediações teóricas sobre o par dialético Significado e Sentido, conforme Vigotski (2009). Para tanto, a primeira ideia a ser analisada

como mediação teórica é a relação pensamento e palavra e depois o fato de que o significado da palavra se desenvolve.

Partimos do entendimento de que essa relação não é uma grandeza dada antecipadamente, ao contrário, essas funções psicológicas têm raízes genéticas diferentes e o cruzamento entre elas é produto do desenvolvimento histórico e social. O fato de não haver relação primária entre pensamento e linguagem não significa que essa relação ocorra por meio de simples ligação externa entre as duas funções, pois, de acordo com Vigotski (2009), essa relação é dialética e, por isso, só pode ser compreendida se entendermos a unidade que há entre essas duas funções psicológicas.

A unidade do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, a “unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O significado é unidade porque faz parte tanto do pensamento quanto da palavra. Pois, a palavra sem significado é um som vazio, uma vez que é o seu significado que permite sua compreensão, ou seja, o significado é uma generalização. Esta, por sua vez, ocorre por meio do processo de internalização, uma vez internalizado o significado de dado objeto, já não é mais preciso vê-lo para compreender seu significado, pois a palavra já é uma representação dele em nossa consciência.

Outra ideia desenvolvida por Vigotski (2009) no estudo do significado como unidade do pensamento e da linguagem é o fato de que o significado da palavra se desenvolve. Essa foi a principal contribuição do teórico, pois as psicologias antigas consideravam o significado como imutável e a ligação entre significado e palavra era uma simples ligação associativa que se estabelecia como uma impressão que a palavra e o objeto designado por essa palavra deixavam na consciência.

As velhas psicologias não compreendiam o fato de que ao longo do desenvolvimento histórico da linguagem, ao se transformar a estrutura semântica do significado, também se modifica a sua natureza psicológica. Tal compreensão, é importante para o estudo que desenvolvemos, pois nos permite entender que as significações produzidas pelos pedagogos sobre sua atuação profissional têm processualidade histórica. Explicando: ser pedagogo já foi significado como o inspetor das ações docentes, passou para o supervisor que controla a ação docente buscando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e hoje está se desenvolvendo o significado de coordenador pedagógico, aquele responsável pelo processo de formação contínua dos docentes na escola.

O significado, apesar de ter certa estabilidade, é inconstante, pois se modifica ao longo do processo de desenvolvimento e sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Ao se modificar a natureza interior do significado, também se modifica a relação do pensamento com a palavra. Para entendermos essa mutabilidade e dinâmica da relação entre pensamento e palavra, é preciso compreendermos que tal relação é processo, movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Processo este que passa por uma série de estágios e mudanças, por isso, reiteramos que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Isto ocorre porque a linguagem não é um simples reflexo da estrutura do pensamento, pois ao se transformar em linguagem, o pensamento se reestrutura, de maneira que não conseguimos expressar, em palavras, exatamente aquilo que pensamos.

Isso posto, é preciso compreendermos como se dá esse movimento do pensamento à palavra e desta ao pensamento e os vários planos pelos quais esse movimento passa. Vigotski (2009) ressalta que na linguagem há um plano semântico, interior e um plano sonoro, fásico, exterior. No desenvolvimento infantil o aspecto fásico da linguagem parte da palavra para a frase e, posteriormente, para as proposições mais complexas, ou seja, da parte para o todo. Já no aspecto semântico, a linguagem parte do todo, de uma oração para só depois a criança aprender os significados de determinadas palavras.

No pensamento desenvolvido, isto é, no pensamento do adulto, também ocorre essa discrepância entre os aspectos semânticos e fásicos da linguagem. De acordo com Vigotski (2009), esse aspecto pode ser percebido por meio da articulação entre a estrutura gramatical e psicológica da linguagem, que nem sempre ocorre, pois, atrás das categorias gramaticais existem categorias psicológicas que não se revelam explicitamente. Dessa forma, a discrepância entre esses dois planos da linguagem revela que há um segundo plano interior da linguagem, que fica encoberto pelo significado das palavras, que é o que Vigotski (2009) denomina de linguagem interior e constitui o conteúdo psicológico.

Portanto, ressaltamos que, em nosso estudo, desvelar o que está para além do mero significado das palavras expressas pelos pedagogos significa apreendermos seu conteúdo psicológico. E isso é importante porque compreendemos não apenas os significados sociais, mas sobretudo suas motivações, anseios, desejos, isto é, seus sentidos.

“O sentido se refere à soma de todos os fatos psicológicos que uma palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). O sentido real da palavra é determinado por todos os momentos existentes na nossa consciência que se relacionam com aquilo que está expresso por determinada palavra. Ele expressa como somos afetados na relação dialética com

a realidade objetiva e, por isso, envolve nossas emoções, sentimentos, interesses, expectativas, dentre outros aspectos. O sentido é fenômeno complexo e móvel que muda constantemente.

Já os significados são uma generalização e se referem a conteúdos instituídos, dicionarizados e compartilhados socialmente que são apropriados pelos sujeitos. Embora os significados se desenvolvam, são mais estáveis do que os sentidos, permanecendo estáveis em várias mudanças de sentido da palavra. Por esta razão, o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso (VIGOTSKI, 2009).

Com isso, afirmamos que os significados são nosso ponto de partida, porém, para apreendermos o ser pedagogo e assim a sua atuação, é preciso buscarmos o que está para além do significado, isto é, daquilo que é dicionarizado. Para tanto é preciso apreendermos as zonas mais instáveis e fluídas e dinâmicas das significações que são os sentidos. É pela apreensão dos sentidos que iremos desvelar, por exemplo, as motivações, os interesses e as expectativas do pedagogo em relação a sua atuação profissional.

Outra mediação teórica indispensável na compreensão acerca da atuação do pedagogo é a Teoria da Atividade. Optamos por esta teoria porque sistematiza ideias que explicam que a relação entre necessidade, motivo e finalidade das ações que constituem o modo do pedagogo agir nos IFs definirá se ele realiza atividade ou atuação.

3. 2. 3 Teoria da Atividade: mediação para apreender a natureza e especificidade da atuação do pedagogo

Recorremos às ideias da Teoria da Atividade de Leontiev (2004) e Rubinstein (1977) para estudar a atuação profissional do pedagogo porque é mediação teórica que, ao explicar como a atividade se estrutura, bem como a relação que existe entre atividade, atuação e trabalho, permite-nos analisar a atuação do pedagogo e desvelar também a sua estrutura interna.

A teoria geral da atividade humana foi desenvolvida por Leontiev (2004) para explicar que é por meio da atividade que desenvolvemos o psiquismo. Ao realizar trabalho coletivo, o homem modifica a estrutura da sua atividade e, conseqüentemente, também transforma a estrutura de sua consciência. De acordo com o referido autor, “atividade dá origem a uma forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p. 85).

A intervenção da consciência permite que o homem tenha um agir intencional, em que ele busca satisfazer suas necessidades por meio das relações que estabelece com o mundo.

Entendemos, portanto, que a ação humana é intencional, parte de dada necessidade e tem uma finalidade, um objeto a atingir, o que nos permite entendê-la como atividade humana.

Assim, necessidade, motivo e objeto são considerados os componentes estruturais da atividade humana e as ações, seu aspecto externo. Segundo Leontiev (2004), toda atividade humana está voltada para satisfação de determinada necessidade e esta tem como principal característica ter objetivo, sendo este material ou não. De acordo com o autor citado, o homem para conservar sua existência, necessita de algumas condições externas determinadas, são as chamadas necessidades naturais, análogas às necessidades dos animais, tais como comer, se proteger da chuva ou do sol.

No decorrer do processo de desenvolvimento histórico do homem, surgem necessidades que não existem nos animais, é o que Leontiev (2017) denomina de necessidades superiores, de caráter social e motivadas pela vida em sociedade. Dizem respeito a necessidades de objetos materiais criados pela produção social a serviço do homem, tais como objetos e instrumentos para o trabalho. Nesse processo, também começam a fazer parte das necessidades superiores humanas, os objetos ideais, como por exemplo a arte e os conhecimentos que são denominadas de necessidades espirituais.

Além disso, é preciso explicar que, apesar da atividade humana ter origem com uma necessidade, somente ela não é capaz de provocar uma atividade, pois para que o sujeito entre em atividade, é preciso que se tenha um objeto, uma finalidade, que corresponda à necessidade, isto é, um motivo.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Portanto, entendemos ser importante conhecermos os motivos que estão orientando o agir do pedagogo. Ainda de acordo com Leontiev (2010), existem motivos realmente eficazes que são aqueles que produzem sentidos que se relacionam diretamente com o objetivo para o qual se direciona a atividade e existem os motivos apenas compreensíveis que são aqueles que não tem produção de sentidos acerca do objetivo desta atividade, pois há uma ausência de relação entre estes motivos e o objetivo da atividade.

A discussão acerca da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (2004) assume importância em nosso trabalho porque compreendemos que a atuação profissional do

pedagogo pode ser denominada atividade quando os motivos e fins do seu agir coincidem, isto é, quando ele produz motivos realmente eficazes.

Assim, a compreensão da atividade humana requer desvelar o motivo dessa atividade e análise da sua estrutura. Asbahr (2005), ao retomar as contribuições de Leontiev (2004), explica que tanto a atividade interna quanto a externa tem a mesma estrutura geral, mas a atividade externa é a forma primária fundamental da atividade. Porém, nesse estudo, buscamos não apenas compreender as ações externas que os pedagogos realizam, mas sobretudo, o conteúdo psicológico da atuação do pedagogo, os motivos para o agir, entendendo com eles os processos psíquicos que formam o ser pedagogo.

Por esta razão, recorreremos também a algumas das ideias da Teoria da Atividade de Rubinstein (1977), pois este psicólogo se detém mais no estudo da atuação. Segundo Rubinstein (1977, p. 12), “a atividade expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem características de sua personalidade.”

Para o autor supracitado, o homem não é ser passivo, mas ativo, e a sua forma específica de agir no mundo é o que nos diferencia dos outros animais. A especificidade do agir humano se deve ao fato de que o homem, diferente de outros animais, não se adapta à natureza para suprir suas necessidades; ao contrário, na busca de satisfazer suas necessidades, o homem transforma a realidade e nesse processo também se transforma.

Compreendemos que há um modo específico do agir humano que é o agir consciente, isto é, um agir orientado pela intencionalidade e que busca satisfazer as necessidades surgidas mediante a relação do homem com o mundo. Para Rubinstein (1977), a atividade humana é uma atividade consciente e orientada para um fim, que expressa a forma como o homem se relaciona com o mundo.

Porém, ela não se reduz a um ato externo, pois, ao agir, o homem revela sempre sua forma de se relacionar com o outro e com a sociedade, o que nos ajuda a compreender a motivação que orienta a realização da atividade e, assim, o conteúdo psicológico da mesma.

Rubinstein (1977) considera que existem algumas formas de atividade que possuem função relevante no processo de desenvolvimento humano, são elas, o trabalho, o jogo e o estudo. Para ele, foi por meio do trabalho, ou seja, da atividade laboral, que o homem produziu um determinado modo de agir, a atuação.

Teixeira (2014), ao estudar as contribuições de Rubinstein (1977) para compreender o trabalho do coordenador pedagógico, explica por que a atuação humana se distingue do agir dos outros animais quando afirma que:

A atuação ou conduta corresponde a um determinado modo de agir. No caso dos seres humanos, a atuação se distingue do agir dos outros animais, sobretudo, no que diz respeito a dois aspectos fundamentais: primeiro, o fato de que o modo específico do ser humano agir foi produzido mediante o trabalho, isso porque o trabalho é sempre orientado para a criação de determinado produto ou resultado, o que exige do homem um determinado modo de agir para atingir determinado objetivo. O segundo aspecto: toda atuação humana, não ocorre de modo isolado, mas a atuação humana está sempre implicada em uma relação com os outros, com a sociedade. (TEIXEIRA, 2014, p. 28).

Com base nas palavras da autora, podemos entender que atuação, atividade e trabalho, embora sejam conceitos diferentes, estão dialeticamente relacionados, pois a atuação é a unidade da atividade humana que não ocorre de maneira isolada, mas sempre em relação com os demais seres humanos. Assim, em nosso estudo que objetiva compreender a atividade laboral do profissional pedagogo que atua no IFPI, analisamos sua atuação, isto é, seu modo específico de agir.

De acordo com Rubinstein (1977 *apud* TEIXEIRA, 2014), a atuação possui três características principais, o caráter consciente orientado para um fim, que significa que ela é atividade consciente que possui determinada finalidade. A segunda característica é que ela parte de uma necessidade, e que na medida em que essa necessidade se torna consciente para o sujeito, se converte em motivação, devido a relação que se estabelece entre impulso e a finalidade da atuação. Nessa relação entre impulso e finalidade chama atenção a atitude que revela o conteúdo psicológico da atuação, pois a atuação objetiva do homem é um ato de relação com seus semelhantes.

A atitude nos ajuda a entender a terceira característica que é a relação entre o socialmente significativo e o pessoalmente significativo. Consideramos que a atitude do sujeito ao agir, revela se o conteúdo moral socialmente significativo foi convertido para o pessoalmente significativo. Isto é, a conversão entre o social e pessoalmente significativo é expressa por meio da relação que o pedagogo mantém com as normas sociais e institucionais, o que evidencia sua atitude ao agir em determinadas circunstâncias.

Caracterizado a atuação humana, ressaltamos agora como a mesma se estrutura. Em conformidade com Rubinstein (1977), impulso e atitude são componentes internos da atuação, ao passo que as ações e os atos constituem seu componente externo. Por ações entendemos o conjunto de atos presentes em uma atuação. Já os atos são as operações que constituem as ações.

Assim, para compreendermos o conteúdo psicológico da atuação do pedagogo não basta descrevermos as ações que ele executa, é preciso, sobretudo, desvelarmos sua atitude. Isso é importante, porque é a atitude que revela o conteúdo psicológico da atuação, já que, segundo Rubinstein (1977), a verdadeira psicologia da atuação estuda o aspecto psíquico da atividade. E é na relação dialética entre ação e atitude que reside a unidade da atividade.

Ressaltamos que, embora toda atividade seja atuação, nem toda atuação integra uma atividade, pois, para que haja atividade humana, é necessário que se tenha unidade entre o fim para qual a atividade está orientada, que, de acordo com Rubinstein (1977), é sempre uma função social, e os motivos dos quais deriva essa atividade. Isso significa que na atividade humana, motivos e fins coincidem. Já ao realizar determinada atuação, o motivo para o indivíduo pode ser a satisfação de suas próprias necessidades pessoais, assim, a atividade “perde-se em trivialidades e desperdiça-se” (RUBINSTEIN, 1977, p. 65).

Isso posto, faz-se necessário entendermos que nem sempre as várias ações que o pedagogo desenvolve no IFPI integram sua atividade. Para que a atuação do pedagogo integre essa atividade, é necessário que os motivos para seu agir estejam convergindo com o fim dessa atividade, do contrário, ela será apenas atuação.

Dito isto, é importante explicarmos, ainda, a importância da valoração para o desenvolvimento da atividade. Os motivos da atuação humana são diversos e estão relacionados às diferentes necessidades que se formam na vida social. Esse caráter social da motivação relaciona-se com a influência que a valoração, baseada nas normas sociais, exerce por parte do ambiente em que a atividade ocorre.

“Psicologicamente, a penetração social na atividade dos indivíduos produz-se de uma maneira bastante forte pela valoração” (RUBINSTEIN, 1977, p. 67). De acordo com esse autor, o homem, como ser consciente, espera uma valoração, e esta tem relação com sua atividade. Porém, ressaltamos que a valoração deve ser um resultado e não o fim da atividade. Dessa forma, para se alcançar uma valoração positiva, é preciso buscar o objetivo da ação propriamente dito. Essa compreensão torna-se importante, porque nos ajuda a compreender como a valoração também medeia a atuação do pedagogo e a atitude que ele tem.

Em síntese, as ideias discutidas por Leontiev (2004, 2017, 2010) e Rubinstein (1977) sobre atividade, atuação, motivos, atitude e a valoração são importantes porque nos permitiram compreender como a atuação se estrutura internamente, a relação que há entre motivos e objetivo e que têm orientado as ações do pedagogo, bem como a atitude desse profissional diante de sua realidade, além da importância da valoração para o desenvolvimento de sua atuação.

Como entendemos que o ser humano está sempre em processo de desenvolvimento e que se constitui a partir das relações que estabelece com o outro, apresentamos na seção seguinte a Pesquisa-Formação como tipo de pesquisa que possibilita aos pedagogos desenvolvimento profissional.

3. 3 Pesquisa-Formação: produção de conhecimento e desenvolvimento profissional compartilhado

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. (GONZAGUINHA, 1982).

A epígrafe com a qual iniciamos essa subseção nos leva a refletir sobre a importância do outro na Pesquisa-Formação, pois entendemos que nessa modalidade de pesquisa não buscamos apenas compreender determinado objeto, mas sobretudo, produzir conhecimento na interação com outras pessoas. Por meio do compartilhamento das aprendizagens, vivências, discordâncias e colocações expressas por cada um dos envolvidos, nós pedagogos do IFPI e participantes da pesquisa, podemos expandir nosso conhecimento acerca da atuação profissional que realizamos. Isso nos fez compreender que a Pesquisa-Formação, ao criar possibilidades de aprendizado entre os participantes, tem dupla função: produzir conhecimento com o outro por meio das ações de pesquisa e promover desenvolvimento profissional por meio das ações de formação.

A Pesquisa-Formação que defendemos considera o homem como sujeito que se constitui nas relações sociais, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural para compreender e explicar que as pessoas envolvidas neste tipo de pesquisa se desenvolvem na relação dialética entre o interpsicológico, a realidade objetiva; e o intrapsicológico, a realidade subjetividade. Assim, a Pesquisa-Formação cria espaços que possibilitam discussão e compartilhamento sobre os modos de ser pedagogo.

A Pesquisa-Formação apresenta-se como possibilidade para não apenas descrever o fenômeno, mas sobretudo, explicá-lo para transformá-lo. Nessa perspectiva, corroboramos com as ideias de Franco (2005) quando ela afirma que a produção do conhecimento na pesquisa formação não se reduz à mera descrição, mas busca o explicativo e vai além por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação. Tal movimento, permite compreender a atuação do pedagogo em sua historicidade, sendo permeada de contradições,

com avanços e recuos em seu desenvolvimento, inserida em determinado contexto histórico e social.

De acordo com Longarezi e Silva (2013), a articulação pesquisa e formação pode desencadear processos formativos conscientizadores, pois parte da própria necessidade dos pedagogos. Esse processo formativo pauta-se por compromissos éticos e políticos com vistas à emancipação dos sujeitos mediados pela reflexão crítica. Assim, a dimensão política desse tipo de pesquisa é caracterizada pela análise e transformação das relações de poder, buscando a superação das condições de opressão e alienação. Dito isto, a pesquisa-formação pode desencadear processos de reflexão crítica que criam possibilidades de desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, de transformação dos modos de pensar, de sentir e de agir do pedagogo.

Esse tipo de pesquisa possibilitou aos pedagogos envolvidos condições de elaborar leitura crítica de sua atuação profissional e contribuiu para o envolvimento coletivo em torno de questões políticas e sociais. Para isso, esse modo de fazer pesquisa exige engajamento coletivo para intervir e transformar politicamente a realidade que compartilham. Dessa forma, a Pesquisa-Formação permite que todos tenham voz e vez durante todo o processo de pesquisa, expondo seus pontos de vista, compartilhando significados e negociando sentidos sobre a prática que realizam no IFPI.

Esclarecendo nossa compreensão de pesquisa e de formação, recorreremos também a Longarezi e Silva (2013) para explicar a pesquisa como atividade que tem por objetivo produzir conhecimento, ao passo que a formação é processo contínuo e sistemático de aprendizagem da prática, visando o desenvolvimento profissional. A interface entre pesquisa e formação ocorre quando se compreende que, ao pesquisar não apenas se produz conhecimentos novos, como também se adquire consciência crítica da sua condição de profissional, do seu processo formativo e da realidade social em que está inserido.

Como a reflexão crítica é ação indispensável na Pesquisa-Formação, torna-se, então, necessário explicarmos nossa compreensão sobre esse tipo de reflexão. A reflexão, como capacidade cognitiva, passou a ser usada na formação de professores com a publicação do livro de Donald Schön, "*O profissional reflexivo*". Segundo Zeichner (2008), foi a partir desse fato que o termo professor reflexivo se tornou *slogan* e modismo, perdendo seu significado específico. Para o autor, os modismos produzidos sobre o professor reflexivo acabaram por minar o caráter emancipatório da reflexão, o que fez com que a formação de professores continuasse se pautando por uma docência meramente técnica.

Ibiapina (2017) afirma que o termo reflexão tem sido muito utilizado por pesquisadores, sem que, no entanto, haja preocupação em explicitar o que é reflexão e como se deve refletir. No emaranhado de definições sobre reflexão e professor reflexivo, apoiamos nas ideias de Ibiapina (2017), Liberali (2008) e Zeichner (2008) para compreendermos o que é refletir e qual a reflexão que pode mediar o desenvolvimento profissional do pedagogo.

Liberali (2008) distingue três níveis para linguagem reflexiva: a técnica, a prática e a crítica. A linguagem da reflexão técnica é aquela em que se busca eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins. Nesse nível de reflexão a teoria é um meio para previsão e controle dos eventos. O segundo nível de reflexão é o da reflexão prática e consiste naquela em que o educador busca soluções para a prática na própria prática. A discussão sobre situações pedagógicas é marcada pela descrição da própria ação, sem estabelecer qualquer relação com um referencial teórico, com a sociedade ou com o contexto educacional em termos mais amplos. O terceiro nível da linguagem reflexiva é a crítica, mas engloba os dois níveis anteriores, porém, seu foco está na transformação da realidade social. Esse nível busca desenvolver consciência crítica, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Dito isto, ressaltamos que a reflexão crítica implica compreender a realidade sócio histórica de dado fato, acontecimento ou situação, não se limitando a reflexão sobre o imediato, aquilo que surge de forma imediata. Conforme explica Ibiapina (2017), refletir criticamente é compreender-se em ação, como produtor da história, é saber-se participante ativo das atividades sociais e ser capaz de fazer escolhas relacionando o contexto da escola com a realidade social mais ampla, pois, somente assim seremos capazes de sair da aparência e buscar a essência que constitui dado fato, acontecimento ou situação social.

Para a referida autora, a reflexão crítica é instrumento e resultado porque permite constante questionamento do que se pensa (teoria que orienta a prática) e do que se faz (prática real), tendo por finalidade produzir conhecimento teórico e prático para compreender a realidade e ter potencial para transformá-la. Trata-se de atividade mental, movida por necessidades e motivos e orientada por objetivos, que ocorre de forma mediada pelos instrumentos simbólicos, como a linguagem, o que exige a colaboração de outras pessoas. É, portanto, atividade intrapsicológica, mas que tem base interpsicológica, porque é mediada por signos que tem origem nas inter-relações sociais.

Portanto, a reflexão crítica desenvolvida na Pesquisa-Formação permite reorganização do movimento do pensamento de maneira que se produz conhecimento e desenvolve a consciência. Sendo assim, consideramos que este tipo de pesquisa, por meio do processo de

reflexão crítica, pode criar condições que possibilitem ao pedagogo realizar atividade. Ao refletir criticamente, o pedagogo poderá trazer à tona os motivos que orientam seu agir, de forma que ele compreenda a importância de que os motivos para o seu agir devem ter relação com objeto para o qual se direciona sua atividade de pedagogo.

Nesse processo dialético de pesquisar e formar, essa modalidade de pesquisa é potencializada como instrumento de compreensão e transformação da realidade. No entanto, para que de fato haja formação e transformação da realidade, é necessário que a pesquisa-formação, parta das necessidades formativas dos pedagogos. Conhecer essas necessidades é importante para que, a partir delas, sejam planejadas ações de reflexão crítica que possibilitam ao pedagogo produzir motivos para vivenciar o processo formativo a ser proporcionado pela e na Pesquisa-Formação. Porém, no que consiste as necessidades formativas? A resposta a essa questão será outra mediação indispensável para compreendermos e explicar a Pesquisa-Formação que realizamos.

3. 4 Necessidades formativas: o ponto de partida

Neste trabalho já explicamos o que entendemos por necessidade e por formação. Convém explicarmos do que se trata as necessidades formativas e porque seu estudo é importante para o desenvolvimento de pesquisa formação com os pedagogos do IFPI. Entendemos, conforme Bandeira e Ibiapina (2015) e Di Giorgi (2011), que necessidades formativas são produções sócio-históricas volitivas que dirigem e regulam a atividade profissional, emergem em determinadas circunstâncias e a compreensão das mesmas possibilitam o desenvolvimento profissional.

Segundo Ibiapina e Bandeira (2015), compreender as necessidades formativas dos docentes é fundamental para que eles se libertem das enunciações de sofrimento, lamentações e opressões. Isso nos permite entender que no processo de se constituir pedagogo é importante que estes profissionais entendam as necessidades formativas como fundamentais para o abandono do discurso de culpabilização do outro. Esse movimento do pensamento possibilitará aos pedagogos compreenderem a si mesmo e as contradições que permeiam sua prática.

Conhecer as necessidades formativas no processo da pesquisa formação é importante por duas razões. Primeiro, porque permite maior implicação do professor no processo de pesquisa e em sua formação, de maneira que ele produz motivos para colaborar no processo

formativo. Segundo, porque contribui para uma formação que parte da singularidade do próprio contexto dos pedagogos.

Assim, o conhecimento acerca das necessidades formativas implica pensar nas possibilidades de formação desse profissional. Elas podem se referir a valores, conhecimentos, saberes e habilidades e são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos em que se desenvolvem (DI GIORGE, 2015). Isso significa que as necessidades formativas têm conotação objetiva e subjetiva e que, embora sejam individuais, têm caráter social. Isso posto, elas devem ser compreendidas como fenômeno subjetivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, situado em determinado espaço-tempo.

Dessa forma, compreendemos que as necessidades formativas dos pedagogos emergem do contexto histórico social em que eles estão inseridos, visto que são produzidas nas relações sociais que eles estabelecem para depois tornarem-se subjetivas, isto é, carregada de sentidos e motivos.

Neste sentido, as necessidades formativas são produções sócio-históricas que ocorrem na dialeticidade das condições objetiva e subjetivas, que sob determinadas condições, podem emergir, tornando-se objeto de reflexão crítica e possibilitando o desenvolvimento profissional dos pedagogos. Assim, não se trata apenas de descobrirmos as necessidades formativas dos pedagogos, mas de compreender as relações produzidas no contexto em que elas emergem. Em face do exposto, enveredamos esforços para conhecer o contexto e os participantes da nossa Pesquisa-Formação.

3. 5 O contexto e os partícipes da pesquisa

Para apreendermos a materialidade da atuação do pedagogo do IFPI, é preciso considerarmos que ela se revela no tempo e no espaço. Assim, partimos da premissa de que para revelar essa materialidade, precisamos compreender que a atuação do pedagogo ocorre em determinado espaço, que são Institutos Federais, especificamente o Instituto Federal do Piauí, e em determinado tempo histórico.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) foi inaugurado oficialmente em 2008 através da Lei 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Segundo a referida lei, os Institutos Federais (IFs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O IFPI, como instituição de educação básica, profissional e superior, com ação pluricurricular e multicampi, atua no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, nos níveis básicos, por meio dos cursos de nível médio integrado e técnico subsequente, no nível superior, através dos cursos de tecnologia, licenciatura e bacharelado, e, no nível de pós-graduação, com cursos de especialização e mestrado. Atua ainda na pesquisa e na extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento.

Mediante formação e qualificação de profissionais da pesquisa e da extensão, o IFPI busca contribuir para o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos da sociedade local e regional. Promove a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico do Piauí e da região Nordeste do Brasil.

Possuindo atuação consolidada no campo da formação profissional, atualmente o IFPI oferece cursos nas modalidades presencial e a distância, enquadrados nos seguintes eixos tecnológicos: ambiente e saúde; segurança; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social, infraestrutura; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial e recursos naturais.

Atualmente o IFPI possui sede na cidade de Teresina e está distribuído em 21 campus, sendo três campus avançados, 17 campus e uma Reitoria. Os campi avançados (Teresina Dirceu, José de Freitas e Pio IX) são vinculados administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada.

Já os demais campi, localizados nas cidades de Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença do Piauí, possuem exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial.

A Reitoria, com sede em Teresina, é a unidade organizacional executiva central, responsável pela administração e supervisão de todas as atividades do IFPI. A administração do IFPI é composta pela Reitoria e pela Direção-Geral dos *Campi*, com a colaboração dos

órgãos superiores, colegiados, consultivos e demais unidades organizacionais executivas componentes da estrutura organizacional.

Entre as unidades organizacionais, convém destacarmos a coordenação pedagógica. Composta por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, a coordenação pedagógica é a unidade subordinada ao departamento de apoio ao ensino, responsável por planejar, organizar, executar, coordenar e supervisionar as atividades pedagógicas, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo ensino aprendizagem para o campus.

Entender o contexto do trabalho pedagógico no IFPI requer voltarmos ao início da escola de aprendizes artífices em 1909. De acordo com Rego e Rodrigues (2009), era uma escola de estrutura pequena, que contava apenas com um diretor, que ficara responsável pelo ensino, um escriturário, um porteiro, e alguns professores. Como podemos ver, não havia qualquer referência ao profissional pedagogo, pois nessa época ainda não havia o curso de Pedagogia, vez que esse foi criado apenas em 1939 por meio do Decreto 1.190.

Somente em 1969, foi criada uma coordenação geral para os cursos técnicos, tendo início uma administração voltada para o ensino, que antes era confiada somente ao diretor. Porém, nessa coordenação geral também não havia ainda profissional pedagogo. O setor de supervisão pedagógica na instituição só foi criado em 1977 sob coordenação de uma professora. Nesse mesmo ano foi realizado o I Encontro Pedagógico, no qual, pela primeira vez, ocorreu grande reunião com os professores para tratar de assuntos didáticos.

Os encontros pedagógicos se sucederam ao longo dos anos e até hoje são realizados nos diversos campi do Instituto. Na atualidade, os profissionais da coordenação pedagógica são os responsáveis por planejar e organizar, juntamente com a direção de ensino, tais encontros. Estes se constituem em evento obrigatório, com data prevista no calendário acadêmico, sendo, na maioria das vezes, o único momento em que os profissionais da coordenação pedagógica realizam ações formativas com os docentes. Geralmente, no evento são realizadas palestras sobre temas relacionados ao ensino, além de terem um momento também para os professores realizarem seus planejamentos.

Convém ressaltarmos que apesar do setor de Supervisão Pedagógica só ter sido criado nesta época, o serviço de orientação educacional na instituição teve origem bem antes, em 1947 devido à Lei Orgânica do Ensino Industrial, sendo que os dois setores foram unificados (REGO; RODRIGUES, 2009).

Consideramos que, apesar da LDB 9.394/96 não tornar mais obrigatório o trabalho dos orientadores educacionais na escola, a incorporação do serviço de orientação educacional ao

trabalho da equipe técnica pedagógica pode ter contribuído para, hoje em dia, a atuação do pedagogo ser mais direcionada ao atendimento do aluno.

Atualmente, a atuação da coordenação pedagógica e conseqüentemente do pedagogo, tem sido pautada pelo disposto no Regimento Interno da instituição e mais recentemente pelo Guia de Atribuições da Equipe Pedagógica. Segundo o Regimento interno, são atribuições do setor de coordenação pedagógica:

- I – Acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente,
- II – Acompanhar a trajetória do ensino-aprendizagem dos discentes;
- III – Analisar e executar o plano de ensino e outras normas disciplinares;
- IV – Participar da implementação e propor alterações no projeto pedagógico;
- V – Fiscalizar o cumprimento da legislação e do projeto pedagógico;
- VI – Administrar recursos de trabalho e gerenciar conflitos disciplinares entre docentes e discentes;
- VII – Coordenar e avaliar os projetos pedagógicos do Campus;
- VIII – Elaborar projetos de recuperação de aprendizagem;
- IX – Participar da realização do Conselho de Classe;
- X – Promover e participar de reuniões pedagógicas no Campus;
- XI – Diagnosticar as necessidades educacionais e sociais;
- XII – Participar de ações que promovam a integração escola-família, visando à participação efetiva da família no desenvolvimento escolar do discente;
- XIII – Propor objetivos e estratégias educacionais para o Campus;
- XIV – Participar da formulação e execução de projetos de formação continuada dos docentes que propiciem a reflexão sobre sua ação e o redirecionamento de suas atividades;
- XV – Elaborar instrumentos técnicos de orientação e acompanhamento para docentes e discentes;
- XVI – Identificar e mapear competências de aprendizagem;

XVII – Analisar e emitir parecer relativo a processos de: adaptação curricular, validação de conhecimentos, reingresso e reabertura de cursos, matrizes curriculares, plano de cursos e outros;

XVIII – Organizar o calendário acadêmico;

XIX – Desenvolver outras atribuições afins.

Analisando todas essas atribuições podemos entender que a atuação do pedagogo no IFPI não tem um único foco; ao contrário, ele se realiza mediante várias ações, tais como assessoria junto aos gestores, participação em órgãos colegiados, atendimento aos pais, acompanhamento discente, acompanhamento do trabalho docente, elaboração de pareceres, participação na elaboração e acompanhamento dos planos de curso, entre outras ações específicas da educação profissional, como por exemplo, atuar nos colegiados de cursos, e nas comissões institucionais.

O Guia das Equipes Pedagógicas orienta as ações que devem ser realizadas rotineiramente pelos profissionais da coordenação pedagógica, orientando ações nos eixos do ensino, do currículo e da gestão pedagógica. As ações do eixo do ensino se referem às ações de acompanhamento do trabalho docente, discente e do atendimento aos pais e à comunidade. No eixo do currículo, as ações são voltadas para participação nos colegiados de cursos, assessoria à direção de ensino, participação em comissões e elaboração e revisão de projeto pedagógicos de cursos, entre outros. E o último eixo é o da gestão pedagógica, nele as ações são voltadas para participação nos conselhos de classe, acompanhamento de registros acadêmicos, elaboração de calendários acadêmicos, organização dos encontros pedagógicos, entre outras.

Portanto, a atuação do pedagogo tem se realizado no contexto de uma instituição de educação profissional, em que sua ação ao longo do tempo vem se constituindo de maneira confusa, reflexo das próprias transformações por quais passou ao longo do tempo o curso de pedagogia.

No que se refere aos partícipes da nossa Pesquisa-Formação, reiteramos que são os pedagogos que atuam no IFPI. Como a quantidade de campi é grande e atua na coordenação pedagógica não apenas o pedagogo, mas também o Técnico em Assuntos Educacionais, a identificação e escolha dos participantes foi feita por meio de pesquisa exploratória, com o objetivo de obter informações para uma investigação mais precisa sobre a atuação do pedagogo (GIL, 2008).

A pesquisa exploratória foi realizada mediante elaboração de questionário elaborado na plataforma *Google Forms* e enviado por *e-mail* a todos os profissionais que compõem a coordenação pedagógica de todos os campi do IFPI. Foram enviados o total de 74 questionários. Obtivemos o retorno de 39 profissionais; entre eles, 26 eram técnicos em assuntos educacionais e apenas 13 eram pedagogos.

As questões do questionário versavam sobre o tempo de profissão, o cargo que ocupa no IFPI (se pedagogo ou técnico em assuntos educacionais), os principais desafios que enfrentavam e quais novos aprendizados consideravam necessários para enfrentarem tais desafios. Com base nas respostas dos profissionais, selecionamos 4 pedagogos que em suas respostas expressaram como desafio a falta de formação contínua ou como aprendizado necessário formação contínua sobre sua atuação, este foi o critério utilizado por nós para escolha dos pedagogos.

Ao enviarmos convite para quatro pedagogos convidando-os a participarem da entrevista reflexiva e do processo formativo, apenas três pedagogos aceitaram participar. A pesquisa exploratória nos permitiu identificar os profissionais que atuam no setor da coordenação pedagógica, quais são pedagogos e quais tinham interesse em participar do processo de formação sobre sua atuação. Assim, a seleção dos partícipes teve como primeiro critério adesão voluntária em participar da pesquisa e a segunda condição foi que nas suas respostas, os pedagogos expressassem interesse em participar de processo formativo.

Desta forma, três pedagogos, de campus diferentes do IFPI, assumiram o compromisso em participar de todo o processo da pesquisa-formação. Na ocasião eles tinham de 1 a 5 anos de atuação no IFPI. Os três possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo que uma tem mestrado em educação, outro em educação profissional e tecnológica e outra em ciência política.

Com relação à identificação dos partícipes, fizemos a escolha dos codinomes considerando as significações que os pedagogos expressaram sobre ser pedagogo no IFPI. Assim, escolhemos os codinomes Desafio, Polivalente e Mediador, pois foram significações que estiveram presentes nas narrativas dos pedagogos durante toda a pesquisa. No quadro 02, é possível encontrarmos algumas significações expressas pelos pedagogos partícipes da pesquisa-formação sobre o desenvolvimento de sua atuação. Nesse quadro, podemos constatar que os pedagogos têm produzido diferentes significações acerca do ser pedagogo no IFPI.

Quadro 02- Partícipes da pesquisa

Nº	Pedagogo (a)	Formação	Significações
01	Desafio (entre 35 e 45 anos)	Mestrado em Educação	Eu vejo que ser pedagogo no IFPI é muito desafiador, considerando assim que... é um espaço... é uma instituição de ensino, mas, que tem outros, são outras pessoas que também são... tratam da questão do ensino[...] é muito complicado assim no início, mas depois, com o tempo, a gente vai tirando de letra, então... eu ainda acho desafiador[...]. (ER)
02	Polivalente (45 anos ou mais)	Mestrado em Ciência Política	[...] eles já dizem que o pedagogo é quem responde pelo ensino no campus, e aí fica muito agoniado para gente [...] termina que realmente, a função do ensino fica total com o pedagogo [...] o trabalho da pedagogia é um faz tudo mesmo, e a gente se ver muito representada por essa palavra porque tudo se busca na pedagogia, parece que a pedagogia é quem tem que ter todas as informações do aluno, é quem tem que resolver todos os desafios que aparece[...]. (EC)
03	Mediador (25 a 35 anos)	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	[...] se não houvesse nossa intervenção nas reuniões, ali nos planejamentos, eu percebo que não atingiria aquilo que é proposto [...] essa nossa intervenção é que faz com que, a gente tente, pelo menos mediar o que seja o melhor para o nosso aluno [...]. (ER)

Fonte: Elaborado pela autora com base no *corpus* empírico da pesquisa.

Os trechos acima revelam significações dos pedagogos sobre sua atuação profissional. Desafio é pedagoga, licenciada em Pedagogia, com mestrado em Educação, possui cinco anos de atuação no IFPI e revela que ser pedagoga nessa Instituição é um desafio seja porque no IFPI há, além do pedagogo, o diretor de ensino e coordenador de curso que também acompanham o processo de ensino e aprendizagem, seja devido à dificuldade de se relacionar

com os docentes. No decorrer da pesquisa, fica explicitado, o quanto Desafio é afetada por essas questões.

Polivalente possui Licenciatura plena em Pedagogia e mestrado em Ciência Política, possui cinco anos de experiência no IFPI e revela que sua atuação é polivalente porque ela é cobrada para dar conta de tudo. Polivalente se sente sobrecarregada porque precisa realizar muitas ações e isto a deixa angustiada.

Já Mediador é licenciado em Pedagogia com mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, possui um ano de atuação profissional como pedagogo e revela no decorrer da pesquisa significações de que ser pedagogo é mediar o processo de ensino e aprendizagem, ao realizar intervenções que o permita garantir que o processo ocorra da forma que foi planejado, garantindo os direitos de aprendizagem dos discentes.

O IFPI, em sua intervenção na comunidade, busca explorar as potencialidades locais, sempre atento para o desenvolvimento produtivo, econômico e social da região em que seus campi estão inseridos. Segundo o PDI (2020), o IFPI tem se revelado como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento tecnológico capaz de transformar a vida das pessoas e da região em que seus campi estão situados.

Desta maneira, os campi de atuação dos pedagogos partícipes da pesquisa-formação ficam localizados em diferentes regiões do Piauí. Um na região norte do Estado, outro na região sul e um na cidade de Teresina. A inserção do IFPI em diferentes cidades do Estado busca contribuir com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, possibilitando desenvolvimento cultural e socioeducacional de cada região em que seus campi estão situados.

Apresentado o contexto em que a pesquisa foi realizada e os participantes, na subseção seguinte, apresentamos os instrumentos, as técnicas e os procedimentos empregados na produção de dados nessa Pesquisa-Formação.

3. 6 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

A opção pela Pesquisa-Formação, tendo por fundamento o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, exigem do pesquisador a escolha por instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos que coadunam com essa proposta teórica. Nossa intenção não era apenas de investigar as ações e necessidades formativas dos pedagogos para compreender sua atuação, mas possibilitar momentos formativos em que nós pedagogos pudéssemos refletir criticamente, não apenas sobre as angústias, os anseios e as

preocupações que envolvem nossa atuação profissional no IFPI, mas, em especial, sobre o modo de ser pedagogo.

Ademais, nosso objetivo foi investigar a atuação do pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e sua relação com as necessidades formativas produzidas em contexto de pesquisa-formação. Entender por que a atuação é realizada dessa forma e não de outra, desvelando suas contradições e entendendo que atuação e necessidades são processos e que estão sempre em transformação.

Para produzirmos dados que dessem conta desse objetivo, optamos pelos seguintes instrumentos e técnicas: um encontro reflexivo (ER), uma entrevista reflexiva coletiva (ERC) e três sessões reflexivas (SR). Vale ressaltar, de antemão, que em face da pandemia provocada pela Covid-19, que estamos vivendo no Brasil desde março do ano de 2020, a produção de dados foi realizada em ambiente virtual. A realização da pesquisa por meio das mídias tecnológicas se constituiu em grande desafio para nós durante toda a realização do processo de produção dos dados, pois devido à pandemia do Covid-19, ficamos reféns das tecnologias, o que nem sempre permitiu que os encontros ocorressem conforme o planejado. Iniciamos com a discussão explicando como se deu o encontro reflexivo.

O Encontro reflexivo: apresentando a pesquisa e produzindo necessidades formativas

O encontro reflexivo foi realizado no dia 05 de outubro de 2020 por meio da plataforma *Google Meet*, das 15h às 17h. A acolhida do encontro foi realizada por meio da exibição da música “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha. Após a música, cada participante expôs o que achou da mesma. Nosso objetivo foi fazer com que refletíssemos sobre a importância de cada pessoa no grupo, de maneira que os participantes compreendessem a importância do compartilhamento de experiências, opiniões, sentimentos e angústias durante os encontros, para que todos ficassem à vontade para falar, pois entendemos que cada participante contribuiu para o processo de conhecimento do outro.

Em seguida, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa, com objetivos, método e metodologia e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido que já havia sido enviado por e-mail. Ao final, os pedagogos puderam colocar suas dúvidas e confirmarem se de fato aceitavam participar da pesquisa. Consideramos esse momento importante porque ainda não havíamos tido um encontro com os pedagogos, pois eles haviam recebido o TCLE da pesquisa por e-mail, sendo assim, foi momento oportuno para esclarecermos algumas dúvidas.

Após explicação da pesquisa, procedemos com a leitura e discussão do texto reflexivo “A escola reflexiva e colaborativa” (anexo A) que havia sido enviado antecipadamente para os pedagogos. No momento de discussão do texto, os pedagogos expressaram várias dificuldades que vivenciam em seu fazer no IFPI, tais como o fato de realizarem muitas ações, de serem responsabilizados por todo o processo de ensino no campus, a dificuldade em se relacionar com alguns docentes. Além disso, eles também puderam expressar algumas de suas necessidades formativas.

Ressaltamos que nesse encontro, o partícipe Mediador não esteve presente em todos os momentos, pois algumas vezes, por problemas técnicos, sua transmissão era interrompida. Após a discussão do texto, foi agendado o próximo encontro que seria a entrevista reflexiva, a qual explicamos a seguir.

A entrevista reflexiva coletiva (ERC)

Optamos pela entrevista reflexiva coletiva por entendermos que a reflexão pode ser usada como técnica que permite a reorganização do pensamento dos partícipes e coletiva porque a interação entre todos os partícipes pode mediar a reflexão crítica em cada um deles.

A ERC teve o objetivo de identificar as ações e motivos que levam os pedagogos a desenvolverem essas ações, bem como promover reflexão sobre as necessidades formativas dos pedagogos com relação à sua atuação. Ressaltamos que para além de atender os objetivos da pesquisa, nossa intenção foi propiciar momentos em que os pedagogos, ao compartilharem suas significações, expressassem seus modos de ser pedagogo.

Desta forma, foi definida a questão desencadeadora que orientou a ERC. Tal questão foi direcionada ao objeto da pesquisa, a atuação do pedagogo e também às necessidades formativas, posto que desenvolveríamos, posteriormente, o processo de formação. A intenção foi a de que os pedagogos compartilhassem informações sobre tais aspectos.

Atendendo às orientações de Szysmanski (2004) e Araújo e Carvalho (2020) sobre os procedimentos de realização da entrevista reflexiva, iniciamos com o aquecimento, que se refere à fase inicial da pesquisa, após apresentação. A apresentação da pesquisadora foi dispensada, pois já nos havíamos apresentado no Encontro colaborativo, no qual a pesquisadora apresentou os detalhes da pesquisa que seria realizada e os partícipes puderam expor suas dúvidas.

Durante a ERC, o aquecimento foi realizado por meio do acolhimento dos pedagogos; para isso, eles foram convidados a falarem um pouco de si e sobre como é ser pedagogo no

IFPI. Esse momento foi muito importante porque pudemos conhecer os pedagogos, saber o que eles pensam sobre suas condições de trabalho, além de revelar indícios de como esses profissionais significam sua atuação.

Após os pedagogos falarem de si e de como é ser pedagogo no IFPI, passamos para a questão desencadeadora da entrevista que foi a seguinte: “Prezado pedagogo, considerando as normativas legais quanto ao cargo de pedagogo, quanto aos conhecimentos produzidos na formação (inicial e continuada) definidos como necessários para ser pedagogo, considerando ainda as determinações do próprio IFPI, gostaríamos de saber: A) Como você desenvolve sua atuação de maneira que contemple tais exigências e a realidade do IFPI?; B) No desenvolvimento dessa atuação, que outros conhecimentos e habilidades você precisa aprender mais?

Com essa questão, nosso objetivo era que os pedagogos discorressem sobre sua atuação, refletindo sobre as ações que eles devem desempenhar na escola e as ações que eles de fato realizam. Porém, consideramos que a preocupação deles foi relatar que as ações que realizam são aquelas propostas nos documentos do IFPI, afirmando que fazem exatamente aquilo que é exigido pelas legislações.

Com o decorrer dos questionamentos, emergiram algumas contradições como por exemplo, o fato de que os pedagogos reconheceram que não realizam a formação contínua docente da forma que gostariam, como revela o pedagogo Mediador: “ela ainda não acontece como gostaríamos, então ainda percebo uma fragilidade nessa formação continuada [...] não é nem que não aconteça, mas é que acontece ainda de forma muito tímida [...]”. (ERC, MEDIADOR, 2020).

Como a continuidade da Pesquisa-Formação dependia da qualidade do conteúdo empírico produzido na ERC, fizemos a transcrição da mesma e procedemos com a primeira análise. Nela identificamos indicativos das necessidades de os pedagogos compreenderem o papel do pedagogo nos Institutos Federais e o que é formação contínua dos docentes. Ressaltamos que os procedimentos orientados por Szymanski (2004), na realização da entrevista reflexiva, não possibilita a reflexão crítica. Deste modo, nos fundamentamos Araújo e Carvalho (2020) ao realizar estudo com base na entrevista reflexiva, destacam que esse tipo de entrevista não deve se limitar a reflexão sobre a prática, mas deve envolver o contexto social e político em que essa prática se desenvolve.

Buscamos superar a mera descrição da reflexão sobre a prática e realizar a reflexão crítica, conforme propõem Araújo e Carvalho (2020), Liberali (2008) e Ibiapina (2017).

Portanto, escolhemos as sessões reflexivas como espaço para discutirmos e refletirmos criticamente sobre as ações e necessidades formativas dos pedagogos do IFPI.

As sessões reflexivas como espaços de reflexão crítica

Valemo-nos das ideias de Ibiapina (2008) sobre as sessões reflexivas, por considerar estas como espaço de reflexão crítica que auxilia no desenvolvimento da consciência, na medida em que os partícipes compartilham seus problemas, discutem pontos de vistas teóricos e negociam sentidos e compartilham significados por meio da linguagem do outro. Com o objetivo de propiciarmos momentos de reflexão crítica, elaboramos os questionamentos das sessões reflexivas inspiradas nas ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme proposto por Liberali (2008). Foram realizadas três sessões reflexivas, com previsão de 2h de duração cada, embora esse tempo tenha sido ultrapassado algumas vezes, em decorrência do prolongamento da discussão.

A seguir, descrevemos cada sessão.

Primeira sessão reflexiva: refletindo criticamente sobre as ações dos pedagogos

A primeira sessão reflexiva foi realizada no dia 03 de dezembro de 2020, das 8:30h às 11:00h. O encontro se deu por meio da Plataforma do *Google Meet*. Estavam presentes Polivalente, Desafio e Mediador, porém o pedagogo Mediador não permaneceu na sala de reunião devido problemas na internet. O encontro foi iniciado com a exibição do vídeo reflexivo “Escolhas”³ que retrata a situação de um trabalhador e uma criança, ambos têm sua criatividade podada, o homem, no trabalho em que realiza suas ações sempre da mesma forma, de maneira mecânica; e a criança, na escola, em que o professor lhe ensina que ela não pode criar, mas apenas reproduzir.

O objetivo dessa primeira sessão reflexiva foi refletir criticamente sobre as ações que os pedagogos desenvolvem. Após exibição do vídeo reflexivo, cada pedagogo colocou o que havia compreendido do vídeo. Emergiram questões como a sobrecarga de trabalho, pouca autonomia que os pedagogos têm para realizar sua atuação, a necessidade de o pedagogo desenvolver ações que não sejam apenas técnicas, mas também humana, e a importância de

³ LARA, Daniel; MENDEZ, Rafa Cano. **Escolas**. (Curta animado). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6 min. 46 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rsj_z43oNRk. Acesso em: 12 out. 2021.

pensarmos sobre as ações que desenvolvemos, de maneira que elas não ocorram de forma automática.

Como o objetivo dessa sessão era refletir sobre as ações que os pedagogos desenvolvem, utilizamos o caso de ensino como dispositivo de reflexão. Os casos de ensino têm sido utilizados como estratégia de produção de informação, pois os mesmos se constituem em instrumento potencializador de reflexão nos processos de formação docente (PAIXÃO, 2018). Esse instrumento é definido por vários autores, entre eles destacamos a definição de Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012, p. 3) para os quais o caso de ensino:

Trata-se de narrativa que possui enredo; expõe um ou vários episódios escolares reais ou fictícios; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão entre teorias pessoais de/sobre ensino; pode ser usada em diferentes etapas da formação (inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância), aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, área específica de conhecimento, educação indígena, etc.) combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc., contempla o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros.

Desta forma, os casos de ensino podem abordar temáticas não apenas relacionadas diretamente ao trabalho do professor, como também contemplar aspectos da gestão e do contexto escolar como um todo. O uso da técnica pode auxiliar pedagogos a refletirem sobre sua atuação, pois ao serem convidados a analisar e solucionar determinado caso, se amplia a compreensão do pedagogo sobre a situação vivenciada e sobre sua própria prática. Ademais, o compartilhamento em grupo de casos de ensino permite a reflexão entre pares, possibilitando que novos pontos de vista surjam no processo.

Ibiapina (2005) contribui com essa discussão, quando afirma que a utilização dos episódios de ensino são casos escritos por pesquisadores, docentes ou alunos sobre experiências de ensino. É uma estratégia reflexiva que permite compreensão e análise da prática, condição essencial para estabelecimento da unidade teoria e prática e ponto de partida para reflexão crítica.

Consideramos que a utilização do caso de ensino em nossa pesquisa permitiu aos pedagogos analisarem situações que eles vivenciam cotidianamente em sua atuação, possibilitando aprendizagens sobre sua atuação, haja vista que o caso de ensino foi retomado na última sessão reflexiva, ocasião em que as pedagogas, puderam reelaborar as respostas dadas para o referido caso. A pedagoga Desafio, por exemplo, na última sessão reflexiva,

afirmou que resolveria o caso de maneira diferente, dando-nos indicativos de que a ação de reelaboração poderia ocorrer.

Nesta sessão reflexiva apresentamos o caso de ensino e pedimos que os pedagogos pensassem em formas de solucioná-lo, que escrevessem detalhadamente como solucionariam. Foi dado tempo para que os pedagogos respondessem e depois cada pedagoga foi convidada a compartilhar a solução apresentada para o caso de ensino.

A reflexão crítica se concentrou em questionamentos com foco nas respostas do caso de ensino, bem como nas ações delineadas pelo descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os partícipes puderam refletir sobre suas ações, as teorias que norteiam sua atuação, porque agem dessa forma e não de outra. A seguir, apresentamos no quadro 03 a síntese das questões norteadoras desta sessão reflexiva.

Quadro 03- Ações desencadeadas na primeira sessão reflexiva

Refletir criticamente sobre ações de pedagogos do IFPI			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<p>✓ Descreva como você solucionou o caso de ensino.</p>	<p>✓ Por que você solucionou dessa forma?</p> <p>✓ Qual atividade do pedagogo no IF?</p> <p>✓ Qual relação que há entre a solução do caso que você apresentou e sua atuação?</p>	<p>✓ Em que teorias você se baseou para solucionar este caso de ensino?</p> <p>✓ Qual a função social das escolhas feitas por você para solucionar o caso? E das ações que você realiza no seu dia a dia?</p> <p>✓ Que perspectiva de Educação Profissional você almeja? Você considera que sua atuação tem contribuído para isso? De que forma?</p>	<p>✓ Você estabeleceria um modo diferente para solucionar o caso de ensino? Qual seria? Que outras ações você realizaria?</p>

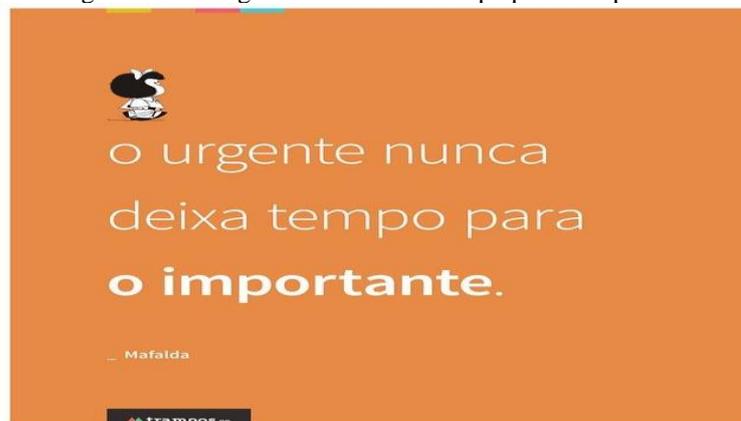
Fonte: Questões reflexivas utilizadas na primeira sessão reflexiva, inspiradas em Liberali (2008).

Esta sessão reflexiva foi importante porque possibilitou aos pedagogos pensarem sobre os objetivos de suas ações de forma mais ampla, para além da escola. Os pedagogos expressaram que a função social de sua atuação é contribuir com a educação de qualidade dos discentes, por meio das orientações que são dadas a esses alunos, nas organizações dos estudos e por meio das orientações que são dadas aos docentes em relação à prática de ensino e aos instrumentos avaliativos.

Segunda sessão reflexiva: compreendendo o papel do pedagogo na EPT

A segunda sessão reflexiva ocorreu no dia 10 de dezembro de 2020, das 08:30h às 11:00h e teve como objetivo compreender o papel do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Iniciamos a sessão apenas com Polivalente e Mediador, pois Desafio precisou resolver um problema pessoal, embora houvésemos combinado com antecedência a sessão, o que a fez entrar na sala de reunião um pouco mais tarde. A acolhida foi feita por meio de uma imagem da personagem Mafalda⁴, em que a mesma diz: “O urgente nunca deixa tempo para o importante”, conforme imagem abaixo:

Figura 01 – O urgente nunca deixa tempo para o importante



Fonte: Autora da Pesquisa, 2021.

Nossa intenção foi a de que os pedagogos pudessem refletir sobre o que tem sido urgente e o que é importante de realizarem sendo pedagogos do IFPI, isto é, qual é, de fato, seu papel de pedagogo. Assim, os pedagogos expressaram a importância do planejamento para que se evitasse o improviso, pois o planejamento de suas ações permite que seja realizado aquilo que de fato é importante na atuação, que é acompanhar o trabalho docente e

⁴ LOPES, Vanessa. Tutano. O site de conteúdo da Tramos. **Pinterest**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/670473463245208403/>. Acesso em: 12 maio 2021.

discente. A reflexão foi centrada na necessidade de pensarmos sobre o que é urgente e o que é o importante na atuação que desenvolvemos, pois muitas vezes, nós pedagogos realizamos nossa atuação de acordo com as demandas que vão surgindo no dia a dia, realizando ações que algumas vezes nem nos cabe sendo pedagogos e acabamos deixando de fazer aquilo que é realmente importante, que é nosso papel de pedagogos na EPT.

Nesta sessão reflexiva, utilizamos como dispositivo para reflexão dois textos que foram previamente enviados para os partícipes. O primeiro texto de Almeida e Azevedo (2015) intitulado “O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática por meio de uma postura investigativa” e o segundo texto foi o de Brandt *et al.* (2014) intitulado “O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional e tecnológica”.

Embora os textos tenham sido enviados previamente, somente a pedagoga Polivalente realizou a leitura antecipada deles. Dessa forma, pedimos que Polivalente descrevesse sua compreensão dos textos, em seguida, por considerarmos inviável a leitura dos textos durante o encontro, devido o mesmo ser virtual, fizemos apresentação em *Power Point* dos principais tópicos dos textos, de modo que durante a apresentação os pedagogos pudessem intervir, expor suas dúvidas e acrescentar algo. Após apresentação, prosseguimos com as questões para refletirmos sobre o papel do pedagogo na EPT. No quadro 04, sintetizamos as questões reflexivas desta sessão.

Quadro 04 – Ações desencadeadas na segunda sessão reflexiva

Compreender atuação do Pedagogo na EPT			
Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
Descreva o que você compreendeu dos textos, destacando os pontos mais relevantes.	Informe e explique qual papel do pedagogo na educação profissional e tecnológica? Justifique.	A partir da leitura dos textos, como você avalia sua atuação como pedagogo no campus? Que relação você estabelece entre as ideias dos textos e a	Você considera que precisa melhorar ou transformar alguma ação que você realiza em sua atuação? Qual?

		<p>atuação que você realiza?</p> <p>O estudo dos textos contribuiu para a atuação que você desenvolve? De que forma?</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Liberali (2008).

Durante essa segunda sessão reflexiva os pedagogos expressaram que, após o estudo dos textos, compreenderam que o pedagogo tem como uma de suas ações realizar formação contínua docente na escola, porém, afirmaram que pouco realizam essa ação, pois sua atuação é mais voltada para o acompanhamento do trabalho docente. Eles também consideram que é preciso haver uma orientação da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para o desenvolvimento da ação de formação continuada dos docentes, pois, isto é algo que precisa ser institucionalizado. Para a pedagoga Polivalente, a formação continuada dos docentes ainda é realizada de maneira tímida porque a própria PROEN não tem essa compreensão de que o pedagogo deve realizar formação contínua junto aos docentes.

Ademais, os pedagogos consideram que a formação contínua do docente é realizada apenas em momentos em que os professores procuram os pedagogos para tirar dúvidas sobre questões metodológicas, instrumentos avaliativos, ou para o esclarecimento das normas institucionais.

Com base nas significações produzidas pelos pedagogos nesta sessão reflexiva, e considerando que as necessidades formativas se desenvolvem, a discussão da terceira sessão reflexiva versou sobre o que é formação continuada docente, a qual descrevemos a seguir.

Terceira sessão reflexiva: compreendendo o que é formação contínua

A terceira e última sessão reflexiva teve por objetivo compreender o que é formação continuada, foi realizada no dia 17 de dezembro de 2020 das 10h às 12:40h, estavam presentes virtualmente os três partícipes. Utilizamos como dispositivo para reflexão os textos de Chimentão (2009) intitulado “O significado da formação continuada docente” e o texto de

Silveira, Santiago e Rodrigues (2020) intitulado “Formação continuada de professores para Educação Profissional e Tecnológica”, ambos enviados previamente aos pedagogos.

A metodologia utilizada nesta sessão foi a mesma das anteriores. Como todos haviam lido os textos, pedimos que os pedagogos descrevessem o que haviam compreendido. Após cada partícipe descrever sua compreensão, a pesquisadora destacou os pontos principais e todos foram se colocando e expondo suas considerações. Em seguida damos continuidade com as questões do informar, confrontar e reconstruir com o objetivo de que os pedagogos compreendessem o que era formação continuada e como poderiam realizar esse processo no seu campus. No quadro 05 apresentamos a síntese das questões reflexivas desencadeadas na sessão.

Quadro 05 – Ações reflexivas desencadeadas na terceira sessão reflexiva

COMPREENDER O QUE É FORMAÇÃO CONTÍNUA

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<p>Descreva o que você compreendeu dos textos, destacando os pontos mais relevantes.</p> <p>Descreva sua compreensão de formação continuada.</p>	<p>Informe como tem ocorrido o processo de formação contínua no campus em que você atua.</p> <p>Você considera importante realizar ações de formação continuada no campus em que atua? Gostaria de realizar formação continuada no seu campus?</p>	<p>Os textos nos mostram que precisamos superar o modelo de formação baseado no treinamento e instrumentalização dos professores. Que modelo de formação tem sido realizado no seu campus?</p> <p>Que relação você estabelece entre as discussões dos textos e sua atuação?</p>	<p>Que ações você pode propor para o desenvolvimento de formação contínua no campus em que atua?</p> <p>Retomando o caso de ensino, você acrescentaria ou mudaria algo na sua resposta para o caso?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com adaptação de Liberali (2008).

Os pedagogos expressaram que, após leitura e discussão dos textos, consideraram que não estão realizando formação continuada, pelo menos não da forma que os autores dos textos colocaram que deve ser. Outro fato a ser destacado é que os pedagogos relataram que consideram importante o desenvolvimento da formação continuada no campus, porém, entendem que essa formação deve ser de responsabilidade de todos os profissionais que compõem a gestão do ensino, isto é, diretor de ensino, coordenadores de cursos e coordenação pedagógica.

Ademais, os partícipes também ressaltaram a necessidade de o processo de formação continuada ser institucionalizado pela gestão do IFPI, pois, assim seria mais fácil conseguir tempo no calendário acadêmico para realização, uma vez que um dos empecilhos colocado pelos pedagogos para a realização da formação é justamente o tempo que não há no calendário acadêmico, sendo que o único momento reservado para eles realizarem ações com os docentes são os dias de encontro pedagógico.

Destacamos que essa sessão foi muito importante para os pedagogos compreenderem que as ações que eles desenvolvem de orientação e acompanhamento do trabalho docente não é formação continuada, além de pensarem em estratégias para transformar essa realidade.

Após a reflexão sobre os textos, a pesquisadora lembrou brevemente o que foi discutido durante os encontros e depois foi realizada a “dinâmica do alfabeto”, como forma de avaliarmos os encontros. Cada partícipe deveria escolher no mínimo três letras que expressassem um sentimento deles com relação aos encontros. Na ocasião, os pedagogos destacaram letras como C de conhecimento proporcionado pelos encontros, M de mudança de atitude e D de desafio que será colocar em prática o que foi aprendido nos encontros.

Para finalizar, a pesquisadora declamou a música “Amor para recomeçar” de Frejat e agradeceu a colaboração dos partícipes. Em seguida cada partícipe também fez suas considerações finais sobre o processo formativo que vivenciaram durante essa pesquisa e agradeceram, e, em seguida, foi finalizada a sessão.

Entendemos que a discussão acerca da atuação do pedagogo na Educação Profissional e da formação contínua foi muito importante para os pedagogos refletirem sobre suas ações, analisando as teorias que orientam seu agir, o objetivo que se quer atingir e como transformar a realidade que vivenciamos no IFPI. De maneira que possamos também realizar a articulação do processo de formação continuada docente. A seguir, explicitamos o último instrumento utilizado na pesquisa, a carta pedagógica.

As narrativas produzidas pelos pedagogos no encontro reflexivo, na entrevista reflexiva coletiva e nas sessões reflexivas nos possibilitaram investigar nosso objeto de

estudo. Isso porque as significações produzidas sobre a atuação, bem como as necessidades formativas dos pedagogos foram evidenciadas nesses relatos que revelam o que os pedagogos compreendem sobre ser pedagogo no IFPI. No quadro 06, apresentamos a síntese dos instrumentos e técnicas de produção de dados, os dados esperados e os objetivos a serem atingidos com cada um deles.

Quadro 06 – Instrumentos e técnicas de produção de dados, os dados esperados e os objetivos a serem atingidos com cada um deles

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	DADOS ESPERADOS	OBJETIVOS (ESPECÍFICOS E GERAL)	
Encontro Reflexivo	Significações sobre atuação dos pedagogos	Identificar as ações que viabilizam a atuação desse	Compreender a atuação do pedagogo do IFPI por meio de
Entrevista Reflexiva Coletiva - ERC	Reflexão sobre ações e motivos pelos quais os pedagogos realizam essas ações. Reflexão sobre as necessidades formativas dos pedagogos.	profissional; Entender os motivos que levam os pedagogos a desenvolverem sua atuação e a relação desses motivos com o objetivo de sua atuação;	suas significações sociais produzidas em contexto de pesquisa-formação.
Sessões reflexivas	Reflexão crítica a partir da leitura de textos sobre atuação do pedagogo e uma necessidade formativa.	Desvelar as relações que medeiam atuação desse profissional. Analisar as necessidades formativas produzidas pelos pedagogos.	

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no arquivo da pesquisa.

Entendemos que os instrumentos e técnicas de produção de dados nos permitiram apreender o modo como os pedagogos significam sua atuação, além de refletirem sobre o papel do pedagogo na EPT e sobre o que é formação continuada. Como o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se materializa (VIGOTSKI, 2009), convém ressaltar que não apreendemos todo o pensamento do pedagogo por meio da palavra (escrita ou falada), o que apreendemos foram zonas de sentidos que, ao serem analisadas e discutidas, revelaram indicativos para conhecimento das significações e da atuação do pedagogo. A seguir, esclarecemos como empregamos o procedimento dos Núcleos de Significação para proceder à análise dos dados que nos permitiram chegar às zonas de sentido dos pedagogos.

3. 7 Núcleos de Significação: do concreto caótico às zonas de sentidos

Esta subseção tem o objetivo de descrever como empregamos a proposta metodológica dos Núcleo de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR, *et al.*, 2015) para análise dos dados que produzimos. A escolha por esta proposta se justifica porque ela, ao se fundamentar no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2009), sistematiza procedimentos que possibilitam ao analista identificar as zonas de sentidos que constituem e expressam o ser pedagogo. Consoante os autores:

Nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Essa proposta analítica nos permite apreendermos o objeto de estudo em suas mediações e em sua historicidade social, uma vez que só podemos compreender a atuação do pedagogo quando conseguimos evidenciar as determinações sociais e históricas que a constituem, saindo da descrição e explicando sua constituição.

Soma-se a isto o fato de que a proposta dos Núcleos de Significação foi elaborada com o objetivo de instrumentalizar pesquisadores no processo de apreensão dos sentidos e significados produzidos pelos participantes da pesquisa. Isso é importante porque as determinações que constituem as significações não estão dadas de forma imediata na realidade.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os signos são instrumentos psicológicos constitutivos do pensamento, portanto, por meio dos significados e sentidos podemos apreender o pensar, o sentir e o agir dos pedagogos partícipes da pesquisa. Assim, para compreendermos o movimento do pensamento dos pedagogos, precisamos apreender o significado da palavra, isto é, o pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2009).

Ressaltamos que os significados não são suficientes para compreendermos o ser pedagogo, é preciso buscarmos o que está encoberto; para além dos significados, é preciso desvelarmos os sentidos, como destaca Aguiar e Ozella (2006, p. 226):

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Os sentidos são bem mais amplos que o significado, ele nunca é completo, é sempre inesgotável, pois se refere a todos os fatos psicológicos existentes na consciência (VIGOTSKI, 2009). Os sentidos situam-se em plano mais próximo da subjetividade, o que nos permite melhor compreensão do sujeito. Eles dizem respeito aos motivos, necessidades, interesses, frustrações que orientam o movimento do pensamento, que é sempre emocionado.

Porém, não conseguimos apreender os sentidos facilmente, visto que não o apreendemos em uma palavra, mas em expressões, algumas incompletas, contraditórias que revelam zonas de sentidos que expressam formas de ser pedagogo. Este fato nos mostra que para chegarmos aos sentidos, precisamos desvelar a essência do objeto por meio de processo de análise e interpretação.

Para desvelarmos a essência do objeto, suas múltiplas relações, movimento que vai do concreto caótico ao concreto pensado, que são os núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006) propõem que o trabalho de análise se dê por meio da decomposição dos dados empíricos produzidos na pesquisa. Essa decomposição ocorre em três movimentos realizados pelo analista: seleção dos pré-indicadores, elaboração dos indicadores e criação dos núcleos de significação.

O primeiro movimento no processo de decomposição é a seleção dos pré-indicadores. Estes são trechos expressos nas narrativas dos pedagogos que revelam carga emocional, insinuações, expressões e reiteração de determinadas palavras (AGUIAR *et al.* 2015). O segundo movimento é o de elaborar os indicadores, por meio da articulação dos pré-

indicadores e de seus respectivos conteúdos temáticos, com base nos critérios de similaridade, complementariedade e contraposição. O objetivo nesta etapa é apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam e constituem novas formas de significação. É por meio dos indicadores que podemos avançar em direção aos sentidos dos sujeitos, o que resulta na terceira etapa dessa proposta analítica que é a criação dos núcleos de significação.

A criação dos núcleos de significação pelo analista é o momento superior de abstração que expressa os resultados fundamentais da pesquisa, os pontos centrais que envolvem emocionalmente o sujeito e revelam suas determinações constitutivas. Isto posto, compreendemos que a lógica proposta dos Núcleos de Significação permite ao pesquisador seguir o movimento que vai do empírico à abstração e das abstrações ao concreto, desvelando o máximo das múltiplas determinações sociais e históricas que medeiam as significações produzidas pelos partícipes da pesquisa.

Consideramos que a pesquisa-formação e a reflexão crítica foram mediações que possibilitaram produção de conhecimento e desenvolvimento profissional não apenas dos pedagogos partícipes da pesquisa, como também da pesquisadora, pois os momentos de reflexão acerca da atuação do pedagogo no IFPI nos permitiram vislumbrar novas possibilidades de ações.

As categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, nos permitiram entender que a atuação do pedagogo e suas necessidades formativas são processos que estão sempre em devir. E para entendermos o ser pedagogo, precisamos não apenas entender o que ele diz ou faz, mas conhecer os motivos que os impulsionam a agir e desvelar as relações que medeiam sua atuação.

Na seção seguinte, apresentamos o plano analítico e como o movimento de produção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação nos permitiu desvelarmos as relações que constituem a atuação do pedagogo e suas necessidades formativas num movimento que vai do concreto caótico ao concreto pensado.

4 PLANO DE ANÁLISE: DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Esta seção tem por objetivo explicarmos o movimento de análise de dados realizado e fundamentado na proposta dos núcleos de significação, movimento que nos permitiu ter acesso aos significados e sentidos que os pedagogos produzem acerca de sua atuação profissional. Esta seção está dividida em três subseções: na primeira, apresentamos o processo de análise das necessidades formativas; na segunda subseção, apresentamos o processo de identificação dos pré-indicadores; e na terceira subseção, o procedimento de elaboração de indicadores e produção dos núcleos de significação.

4.1 Plano de análise: apreendendo as necessidades formativas

Nesta subseção apresentamos o processo de análise da entrevista reflexiva e da primeira sessão reflexiva. Iniciamos com a análise das necessidades formativas produzidas nesses dois momentos. O conhecimento das necessidades formativas foi importante para planejamento da segunda e terceira sessão reflexiva.

Desvelar as necessidades formativas dos pedagogos se constituiu em difícil tarefa, posto que, consoante o que afirma Martins (2019), embora possamos ter consciência das nossas necessidades formativas, algumas vezes elas podem ser dá de maneira confusa e imprecisa, o que torna esta análise complexa.

Os pedagogos expressaram necessidades como desejos, lacunas, mas também como possibilidades. Bandeira (2021) identificou que as necessidades podem ser compreendidas como lacunas, diagnósticas e como possibilidades. Por entendermos que as necessidades são produções históricas e sociais, ressaltamos seu caráter devir, de possibilidade real. Apresentamos a seguir, o quadro com as necessidades formativas e seus respectivos conteúdos.

Quadro 07 – Matriz das necessidades formativas

Conteúdo	Narrativas
	[...] Eu vejo que a nossa maior necessidade formativa, pelo menos no meu ponto de vista, é a formação das equipes pedagógicas para trabalhar no contexto da educação

<p>Atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica</p>	<p>profissional, e nós não temos, não temos. (DESAFIO/ER).</p>
	<p>Como necessidade formativa, eu vejo que a gente precisa discutir acerca da construção da identidade do pedagogo na rede Federal, especificamente, no IFPI [...] O papel do pedagogo na educação profissional e tecnológica. [...] (DESAFIO/SR1).</p>
	<p>Minha necessidade de formação é por cursos que me ajudem a compreender bem os processos e documentos relacionados ao setor pedagógico cursos que me levem a atuar conscientemente como pedagogo em uma grande instituição como é o IFPI. (MEDIADOR/ERC2).</p>
<p>Formação contínua para realizar formação docente</p>	<p>[...] A gente precisa se aprofundar [...] na pesquisa, para que a gente possa trazer melhoria na questão da formação continuada para o nosso campus e para nós também, para nós técnicos [...] (DESAFIO/ERC).</p>
	<p>[Porque não é realizada formação contínua docente] Primeiro, é... por falta de formação a nós pedagogos, [...] então assim, como eu vou formar esse professor se eu não estou sendo formada? [...] o primeiro obstáculo que eu vejo, por nós não desenvolvermos é porque nós também precisamos passar pelo processo de formação continuada [...] (DESAFIO/ERC).</p>
	<p>Em relação ao desafio eu fico entre três pontos, eu fico em relação essa formação que eu acho que não é só docente, mas uma formação geral, porque como foi falado anteriormente, hoje nós temos que falar de BNCC sem nós termos sido formados em relação a isso, nós não recebemos essa formação [...] (MEDIADOR/ERC).</p>
<p>Ensino híbrido</p>	<p>[...] E as necessidades formativas, como eu disse, eu fui pelo momento [...] eu coloquei que no momento são as voltadas para tecnologias digitais de ensino, ensino híbrido. Porque... é o que tá aparecendo para a gente, que tem algumas situações, assim, que... que ainda preciso aprender um pouco mais para poder orientar melhor os professores. (POLIVALENTE/SR1).</p>

Formação sobre a BNCC	[...] Necessito de mais conhecimento em relação à essas mudanças, essas alterações no nosso ensino médio, por exemplo, da BNCC, nós trabalhamos, não exatamente com a formação, mas nós ajudamos nossos professores a entender essas mudanças [...]. (MEDIADOR/ERC).
Formação inicial em Pedagogia	[...] É distante, eu percebo o currículo do meu curso de pedagogia foi um currículo voltado mais para prática de ensino e hoje a gente está muito voltado para gestão pedagógica do ensino, então é um pouco distante [...] a formação da pedagogia lá do currículo que eu tive é distante [...] (POLIVALENTE/ERC2).
	[...] Então hoje as instituições elas precisam levar em consideração a prática, a realidade, os saberes vindo da prática, e aí eu tive essa dificuldade, primeiro em sala de aula e tive essa dificuldade também como pedagogo, porque na minha formação, a teoria não se encaixava perfeitamente com prática, claro que tem um conhecimento que a gente só aprende mesmo na prática, mas ainda assim, eu não senti base suficiente da minha formação para eu atuar como pedagogo, então eu tive que complementar [...] (MEDIADOR/ERC).
	[...] Eu vejo que é muito diferente e no Instituto Federal, eu vejo que é muito diferente porque eu não tive vivência, o laboratório foi muito... deixou muito a desejar, o que eu chamo de laboratório no caso seria o estágio e logo eu fui para sala de aula mesmo e quando eu cheguei no Instituto é... [...] é muito diferente daquilo que você vai encarar, [...] (DESAFIO/ERC2).

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no arquivo da pesquisa.

As necessidades analisadas, conforme o quadro acima, se constituíram em base para planejamento dos dois encontros de sessão reflexiva. As narrativas dos pedagogos evidenciaram necessidade de compreender as ações do pedagogo na EPT e necessidade de formação contínua para poder realizar formação docente. As narrativas também demonstram

que os pedagogos consideram que a formação inicial não atende a necessidade de ser pedagogo.

Identificadas as necessidades formativas, planejamos as sessões reflexiva. A segunda sessão reflexiva teve como tema “Compreender a atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica”. Neste encontro foram abordadas as ações do pedagogo, entre as quais, os autores destacavam como principal a colaboração na formação contínua dos docentes (ALMEIDA; AZEVEDO, 2015; BRANDT *et al.*, 2014). Na terceira sessão reflexiva foi discutido a formação contínua.

Os registros transcritos das sessões reflexivas, bem como da entrevista reflexiva coletiva e do encontro reflexivo constituíram-se no corpus empírico da pesquisa, possibilitando a identificação dos pré-indicadores, de acordo com a subseção seguinte.

4. 2 Seleção dos pré-indicadores que emergiram

Nesta subseção apresentamos o processo que seguimos para análise dos dados do encontro reflexivo, da entrevista reflexiva e das sessões reflexivas. Para tal, realizamos diversas vezes a leitura do material e selecionamos trechos como significados que nos permitiram chegar à zona de sentido.

Os pré-indicadores identificados revelam a atuação do pedagogo como profissional que faz tudo no campus, e que ainda não tem atuação bem delimitada, pois, no emaranhado de ações que o pedagogo realiza, suas ações são confundidas com as de outros profissionais do ensino, como diretor de ensino e coordenador de curso. Assim, a análise evidenciou que o pedagogo realiza ações burocráticas que controlam e fiscalizam o trabalho docente, mas também desenvolvem ações pedagógicas que se relacionam ao acompanhamento do discente e do docente.

Nos quadros a seguir, demonstramos exemplo do primeiro processo de análise dos dados, de acordo com a técnica de produção de dados utilizada.

Quadro 08 – Exemplos de pré-indicadores do Encontro Reflexivo – ER

PRÉ-INDICADORES
[...] Uma palavra que resume o trabalho da “pedagogia” é um faz tudo mesmo, [...] e a gente se ver muito representada por essa palavra, porque tudo se busca na “pedagogia”[...] (POLIVALENTE/ER, 2020).
[...] Parece que “a pedagogia” é quem tem que ter todas as informações do aluno, é

quem tem que resolver todos os desafios que aparece, são postos para pedagogia e que buscam respostas para isso né... e eu acho que é isso (risos) (POLIVALENTE/ER, 2020).

[...] Quando a gente percebeu a gente era o faz tudo da escola e ao mesmo tempo aquele que não faz nada, porque... porque a gente, na hora de resolver os problemas, nós somos a linha de frente [...] (DESAFIO/ER, 2020).

[...] Houve dias em que nós éramos tudo dentro da escola e aí a gente começou a nos posicionar porque a gente também, a gente tem um guia de atribuição e a gente também tem que estar marcando o nosso território e colocando os limites até onde nós podemos ir [...] (DESAFIO/ER, 2020).

[...] E com o tempo isso pesou muito para gente, essa questão de a gente fazer tudo, tudo que acontecia, chama a pedagogia e isso foi sobrecarregando que chegou ao ponto de trazer problemas de saúde para gente. (DESAFIO/ER, 2020).

[...] Se a gente deixasse, eles empurravam, as coordenações, muitos setores jogavam para gente todo serviço [...] (MEDIADOR/ER, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

Quadro 09 – Exemplos de Pré-indicadores da Entrevista Reflexiva Coletiva – ERC
PRÉ-INDICADORES ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA

E o trabalho é bom, o trabalho a gente... quando eu entrei, eu achei até que “tinha muito cacife para pouco índio”, porque eu achava que o trabalho do pedagogo era muito confundido com o do coordenador do curso e como de fato é [...] então assim, é um trabalho muito... que se a gente não tiver cuidado, a gente realmente, pega para si, o trabalho do coordenador do curso também. (POLIVALENTE/ ERC, 2020).

[...] Quando nós conseguimos a confiança do corpo docente, a confiança dos alunos e dos pais, isso a gente já tinha, é... a gente se deu conta que a gente fazia muito de outras funções, a gente já estava fazendo o trabalho do coordenador geral de apoio ao ensino, a gente já estava fazendo o trabalho do coordenador, do diretor de ensino [...] (DESAFIO/ERC, 2020).

[...] Com a construção do guia das equipes pedagógicas a gente foi tomando um novo posicionamento para que nós não fôssemos mais confundidos com outros profissionais. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...] Me sinto sim, sobrecarregado pelas demandas diárias, pelos serviços vindo do setor pedagógico [...] eu preciso lapidar um pouco mais e focar realmente só nas minhas

atribuições (Mediador/ERC, 2020).

[...] No início, a gente recebe algumas demandas, por exemplo, de coordenações, que não são nossas [...] Com o tempo foi que eu percebi, eu lendo nossas atribuições, lendo os documentos internos, a gente percebe que há certas falhas, porque a gente acaba absorvendo coisa de mais e não entregando a quem é de direito [...] (Mediador/ERC, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

Quadro 10 – Exemplo de Pré-indicadores das Sessões Reflexivas

PRÉ-INDICADORES – SESSÕES REFLEXIVAS – SR

É... a nossa autonomia é muito limitada, demais, demais [...] Porque muitas das nossas ações elas dependem muito do diretor de ensino [...] (DESAFIO/SR2, 2020).

Eu vejo que a gente ainda tem essa dificuldade da formação, é a questão do tempo, que o professor ele quer que aconteça também no tempo dele, “Só pode ser dia tal, no horário tal. Porque eu na quarta meio dia eu já vou embora”. Aí na quarta 13h entra outra equipe que vai ficar de quarta à sexta, então a gente encontra muitas, muitas dificuldades nesse sentido [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

[...] No encontro pedagógico é o momento que a gente senta mais, com maior tempo, mas formação a gente faz até na hora do cafezinho, a gente faz orientação para eles [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020).

A formação continuada é aquela formação, realmente, que é feita de forma planejada, com o objetivo, uma intencionalidade, de alterar, modificar a prática, do sujeito lá, no caso, a gente está falando de docente, seria isso, e que também é um processo de ensino-aprendizagem, o formador também aprende [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020).

[...] E eu acho que o que tá faltando seria essa organização mesmo de uma política mesmo acima, de uma esfera maior, e preparar os campos para estar trabalhando essa formação com o docente. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

[...]. É algo assim sempre, essa formação acontece em períodos muito, assim, eu acho que quebrados [...]. Não é uma continuidade, então isso só mostra que a gente ainda não tem essa cultura da formação contínua e que ainda é assim... muito pragmática, é só naquele momento ali que já é padrão, é sempre no encontro pedagógico [...] fora não dá certo porque ninguém tem tempo [...]. (MEDIADOR/SR3, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora com base no corpus empírico da pesquisa.

De posse dos pré-indicadores, realizamos análise das significações, para evidenciar seus respectivos conteúdos temáticos e assim podermos elaborar os indicadores. A seguir, apresentamos a produção dos indicadores que, articulados, formaram os núcleos de significação.

4. 3 Os indicadores, produtos da aglutinação dos conteúdos temáticos dos pré- indicadores

Após a seleção dos pré-indicadores, articulamos seus conteúdos temáticos de acordo com os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, proposto por Aguiar e Ozella (2015). A elaboração dos indicadores, a partir desses critérios, nos permite desvelar o movimento dialético de constituição das significações dos pedagogos. Deste modo, em um mesmo indicador, podemos encontrar pré-indicadores com sentidos diversos como, por exemplo, o sentimento de desvalorização de Desafio, mas ao mesmo tempo de êxito evidenciado por Desafio.

Identificamos pré-indicadores similares como aqueles que expressam os mesmos sentidos, tais como os sentidos revelados pelos pedagogos de serem “faz tudo” e desempenharem ações que não são suas. Esse processo nos permitiu aproximarmos das zonas de sentidos dos pedagogos.

Assim, a elaboração dos indicadores foi realizada da seguinte forma: primeiramente, separação dos pré-indicadores pelos conteúdos temáticos apresentados; após esse momento, realizamos o detalhamento dos conteúdos temáticos para nomearmos os indicadores. Desta forma, elaboramos 15 indicadores, 3 indicadores com significações sobre as ações que os pedagogos desenvolvem, seis indicadores sobre as mediações que constituem a atuação do pedagogo (1 sobre os motivos que impulsionam o agir dos pedagogos, 1 sobre limites impostos à atuação dos pedagogos, 1 indicador sobre as atitudes que esses profissionais têm para superar esses limites, 1 sobre a valoração e o êxito, 1 sobre formação inicial e contínua, 1 sobre necessidades formativas) 4 indicadores sobre a ação de formação contínua dos docentes e 2 indicadores sobre pesquisa-formação.

O quadro 11 demonstra o processo de elaboração dos indicadores. Os conteúdos temáticos que revelam as significações estão em *itálico*. Os indicadores foram agrupados, como já afirmamos, com base nos critérios de similaridade, complementariedade e contradição. Ressaltamos que na formação do quadro 11 e dos quadros anteriores, utilizamos apenas alguns exemplos de pré-indicadores, para que não fique extenso e repetitivo.

Quadro 11 – Indicadores produzidos na pesquisa e seus respectivos pré-indicadores e conteúdo temático

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES e seu CONTEÚDO TEMÁTICO
<p>I - <i>Do ser “faz tudo” ao emaranhado de ações: é necessário consolidar a atuação do Pedagogo.</i></p>	<p>01. [...] Uma palavra que resume o trabalho da “pedagogia” é um faz tudo mesmo, [...] e a gente se ver muito representada por essa palavra, porque tudo se busca na “pedagogia” [...] (POLIVALENTE/ER, 2020). <i>O Pedagogo é um faz tudo no ensino do IFPI porque faz muitas ações.</i></p>
	<p>02. [...] E aí no discurso deles mesmo, eles já dizem que o pedagogo é quem responde pelo ensino no campus, e aí fica muito agoniado para gente [...] (POLIVALENTE/ER, 2020). <i>A pedagoga é responsabilizada por tudo que envolve o ensino no campus, o que a deixa sobrecarregada.</i></p>
	<p>03. No meu Campus [...] é bem aquela atuação polivalente, você faz o trabalho do pedagogo, o próprio diretor se posiciona que quem responde pelas demandas de ensino que era para ser ele, o diretor de ensino, ele coloca que, pra equipe que quem responde é o pedagogo, e aí, você termina que fazendo para que as coisas não deixem de ser feito, serem feita. [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020). <i>A Pedagoga realiza muitas ações porque precisa fazer as ações do diretor de ensino.</i></p>
	<p>04. [...] Parece que “a pedagogia” é quem tem que ter todas as informações do aluno, é quem tem que resolver todos os desafios que aparece, são postos para pedagogia e que buscam respostas para isso né... e eu acho que é isso (risos) (POLIVALENTE/ER, 2020). <i>A Pedagoga precisa ter todas as informações dos alunos e resolver todos os desafios.</i></p>
	<p>05. [...] E a gente com aquele senso de responsabilidade querendo dar conta, querendo resolver, e aí se a gente não tiver esse cuidado mesmo de estar bem alinhado com a orientação do que que a gente tem que fazer, a gente termina sendo engolido por todos esses afazeres.</p>

	<p>(POLIVALENTE/ER, 2020).</p> <p><i>É preciso ter o cuidado para não fazer ações de outros profissionais.</i></p>
	<p>06. E o trabalho é bom, o trabalho a gente... quando eu entrei, eu achei até que “tinha muito cacife para pouco índio”, porque eu achava que o trabalho do pedagogo era muito confundido com o do coordenador do curso e como de fato é [...]. Então assim, é um trabalho muito... que se a gente não tiver cuidado, a gente realmente, pega para si, o trabalho do coordenador do curso também. (POLIVALENTE/ ERC, 2020).</p> <p><i>As ações da Pedagoga são confundidas com as do coordenador de curso, pois são dois profissionais desempenhando as mesmas ações.</i></p>
	<p>07. [...]. Então, é... como é ser pedagogo no IFPI, eu vejo que ser pedagogo no IFPI é muito desafiador, considerando assim que... [...] é uma instituição de ensino, mas, que tem outros, são outras pessoas que também é... tratam da questão do ensino, que estão ali acompanhando o professor que no caso vem a ser os coordenadores de curso, o coordenador geral de apoio ao ensino e a equipe pedagógica. (DESAFIO/ER, 2020).</p> <p><i>O fato de ter outros profissionais que também desenvolvem ações de ensino, ser pedagogo no IFPI é um desafio.</i></p>
	<p>08. [...] Nós somos mais assessores, e a gente tem que estar sempre em parceria com outros, com a direção de ensino, com os coordenadores, mas muitas vezes a gente se ver isolado, fazendo tudo isso [...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>É sobrecarregada porque faz muitas ações sem a colaboração dos demais responsáveis.</i></p>
	<p>09. [...] E com o tempo isso pesou muito para gente, essa questão de a gente fazer tudo, tudo que acontecia, chama a pedagogia e isso foi sobrecarregando que chegou ao ponto de trazer problemas de saúde para gente. (DESAFIO/ER, 2020).</p> <p><i>Ser responsabilizada por tudo causou problemas de saúde</i></p>

	<p><i>para Pedagoga.</i></p>
	<p>10. [...] E aí de um tempo para cá é ... eu tenho visto que algumas situações estavam me adoecendo [...] que elas não eram de responsabilidade da equipe pedagógica, muito menos do pedagogo, então isso é responsabilidade do diretor [...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>Reconhece que desenvolve ações do diretor de ensino e que isso gera adoecimento.</i></p>
	<p>11. [...]. Com a construção do guia das equipes pedagógicas a gente foi tomando um novo posicionamento para que nós não fossemos mais confundidos com outros profissionais. (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>O guia ajudou a Pedagoga a não ser confundida com outros profissionais.</i></p>
	<p>12. [...]. E a gente começou a colocar cada um no seu quadrado, só fazer aquilo que é função da equipe pedagógica [...] então assim, é muita coisa para nós e aí eu me sentia muito sobrecarregada, mas agora não, eu estou me sentindo mais aliviada[...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>Para diminuir a sobrecarga de trabalho, a saída é se concentrar apenas nas suas ações.</i></p>
	<p>13. [...]. Foi construído uma guia das equipes pedagógicas, mas ele não foi o suficiente ainda para que nós venhamos a desempenhar o nosso papel de maneira exitosa [...] (DESAFIO/ER, 2020).</p> <p><i>Mesmo com o Guia das Equipes Pedagógicas, ainda não ficaram claramente definidas as ações específicas do pedagogo.</i></p>
	<p>14. [...]. Me sinto sim, sobrecarregado pelas demandas diárias, pelos serviços vindo do setor pedagógico [...] eu preciso lapidar um pouco mais e focar realmente só nas minhas atribuições (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Para não se sentir sobrecarregado, o Pedagogo deve</i></p>

	<p><i>desenvolver apenas as ações dele.</i></p> <p>16. [...] E agora que começou esse trabalho remoto eu digo a você que praticamente estou trabalhando integralmente, manhã, tarde, noite e às vezes, a gente tem que começar a colocar alguns limites, porque senão a gente emenda, final de semana com segunda [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Com o ensino remoto, a rotina de trabalho se intensificou.</i></p> <p>17. [...] Em alguns casos até, a gente acaba exacerbando as funções e fazendo funções de outros setores, mas, é algo que a gente tem que vigiar [...] (MEDIADOR/SR2, 2020).</p> <p><i>É preciso ter cuidado para não desenvolver ações de outros profissionais.</i></p> <p>18. [...] No início, a gente recebe algumas demandas, por exemplo, de coordenações, que não são nossas [...] Com o tempo foi que eu percebi, eu lendo nossas atribuições, lendo os documentos internos, a gente percebe que há certas falhas, porque a gente acaba absorvendo coisa de mais e não entregando a quem é de direito [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Na Instituição há desconhecimento acerca das ações do Pedagogo.</i></p> <p>19 [...] Eu tenho essa dificuldade de identificar o que é realmente que é nosso e o que não é, aí, às vezes, acabo... hoje não me acontece mais tanto [...] (MEDIADOR/SR2, 2020).</p> <p><i>Dificuldade em definir o que é ação do Pedagogo e o que não é.</i></p>
<p><i>II- Puxando os fios do emaranhado: ações de ensino envolve orientação, fiscalização, ensaios de formação pedagógica e integração família-escola.</i></p>	<p>20. A gente tem um guia de atribuições, criado de forma coletiva e a nossa responsabilidade maior é a condução do ensino, e da aprendizagem... [...] (POLIVALENTE/ ERC, 2020).</p> <p><i>O pedagogo é responsável pelo processo pedagógico.</i></p>
	<p>21. [...] Qual a atividade do pedagogo na instituição... É o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. A gestão</p>

	<p>no processo ensino-aprendizagem junto com outros parceiros, dentro das atribuições [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020).</p> <p><i>Atividade é acompanhar e gerir o processo de ensino e aprendizagem em parceria com outros profissionais.</i></p>
	<p>22. A atividade do pedagogo é isso mesmo, acompanhamento do ensino-aprendizagem, do processo de ensino-aprendizagem, é... formação de professores, um grande articulador entre escola e família. [...] (DESAFIO/SR1, 2020).</p> <p><i>Atividade do pedagogo é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, o que envolve a formação docente e a articulação entre a família e a escola.</i></p>
	<p>23. A atividade do pedagogo é isso mesmo, acompanhamento do ensino-aprendizagem, do processo de ensino-aprendizagem, é... formação de professores, um grande articulador entre escola e família. [...] (DESAFIO/SR1, 2020).</p> <p><i>As ações da atuação do pedagogo envolvem discentes, professores e a família.</i></p>
	<p>24. [...] A gente tem trabalhado mais de perto mesmo, é com o discente [...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>A prioridade é o trabalho com os discentes.</i></p>
	<p>25. Eu acho que o principal papel do pedagogo, assim na minha opinião, realmente é o da intervenção, de estar zelando ali, pelo cumprimento dos direitos dos alunos, do correto formato do ensino, do que realmente é objetivado, para que não haja desvios [...] até mesmo porque a gente passa... ultimamente aqui é só o que a gente tem feito é intervenção né (risos) [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>É responsável por realizar intervenções para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra conforme planejado, sem desvios.</i></p>
	<p>26. [...] Mas a intervenção nesse sentido viu, a intervenção no sentido de está ali colaborando, para que o ensino aconteça conforme planejado e para que os direitos sejam atendidos, a</p>

	<p>quem tem direito. (MEDIADOR/SR3, 2020).</p> <p><i>Intervenção com o objetivo de colaborar para que o ensino ocorra conforme o planejado.</i></p>
	<p>27. [...]. Então, a gente acompanha o ensino, em contato com os docentes, analisando os instrumentos de ensino, primeiramente, os planejamentos deles, damos orientações e suporte também para que eles desenvolvam as atividades pedagógicas, orientações nos projetos que eles buscam desenvolver também, questão de metodologia[...] (POLIVALENTE / ERC, 2020).</p> <p><i>Acompanhamento do ensino é realizado por meio da orientação pedagógica ao docente.</i></p>
	<p>28. [...] Toda vez que mandam plano de disciplina, eu analiso o que não está com objetivo, bem construído, eu sugiro lá, eu já coloco lá como ficaria melhor e aí mando as observações para ele anotada, mas mando assim, de forma sutil, fiz algumas alterações, se você achar que é importante, considere, se não, fique à vontade (risos). [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Análise e assessoramento na elaboração do plano de disciplina.</i></p>
	<p>29. [...]. Quando a gente recebe o plano a gente ver, é... a ementa, se está condizente com o PPC do curso [...] eles também mandam a proposta de avaliação deles para mim, e aí esse planejamento serve para gente fazer essa averiguação assim, desse trabalho deles [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>O objetivo de receber os planos de disciplinas é supervisionar o trabalho docente.</i></p>
	<p>30. Nós temos que avaliar ainda no sistema, cumprimento de carga horária e aí lá no sistema ver o que ele registrou lá se está de acordo com o que ele fez [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p>

	<p><i>Fiscalização do cumprimento da carga horária do docente.</i></p> <p>31. Lá no campus também, eles mandam as provas para mim [...] então quando mandam uma prova escrita aí eu vou no planejamento, vou no plano de disciplina e vejo se está coerente com o que foi planejado lá [...] e aí esse planejamento serve para gente fazer essa averiguação assim, desse trabalho deles. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Fiscalização da atividade docente por meio da análise das avaliações.</i></p> <p>32. [...] Eles [docentes] acham que a gente fiscaliza o trabalho deles e... É uma fiscalização, mas pra melhorar. Muitos acham que a gente só quer encontrar os erros [...] E não tá em busca de ajudá-los, né?![...] (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>A supervisão dos planos de disciplina é vista pela Pedagoga e pelos docentes como fiscalização, porém para pedagoga essa fiscalização visa contribuir com a prática docente.</i></p> <p>33. É... o que a gente é orientado, é para acompanhar o trabalho do docente [...]. Aí, nesse acompanhamento é onde a gente vê todas as nuances do processo, e contribui também, embora não esteja implícito, mas na formação do docente, porque na medida que a gente faz uma orientação a gente tá fazendo isso. (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>A orientação pedagógica é para contribuir na formação do docente.</i></p> <p>34. [...] Essas mais burocráticas, relacionadas a análise de plano de disciplina [...] é uma atividade que a gente faz, mas não é uma das atividades que a gente mais gosta [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020).</p> <p><i>Análise dos planos de disciplinas é uma ação que ela faz, mas não gosta de fazer.</i></p> <p>35. [...] A gente faz nosso trabalho enquanto pedagogo, é esse de fazer o assessoramento, o assessoramento pedagógico junto ao docente, está orientando ele em relação ao seu plano de</p>
--	--

	<p>curso, ao seu plano de disciplina [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A orientação pedagógica é feita por meio do acompanhamento dos planos de disciplinas.</i></p>
	<p>36. [...] Quando a gente estabelece um prazo para que isso seja entregue para que nós possamos analisar, e a gente coloca nossas orientações acerca de um objetivo ou de outro, é... alguns acham que a gente está fazendo nossa função de fiscal, que a gente está fiscalizando o trabalho dele, mas a gente também tem que prestar conta daquilo que nos é cobrado [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>O recebimento dos planos de disciplinas é visto pelos docentes como fiscalização e a Pedagoga também se sente fiscalizada.</i></p>
	<p>37. [...] O objetivo da gente está avaliando esses planos, primeiro é dá cumprimento aquilo que está estabelecido lá na organização didática [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A análise dos planos de disciplina é para cumprir aquilo que é estabelecido nos documentos institucionais.</i></p>
	<p>38. [...] E segundo é a gente observar essa coerência entre a ementa que tem no PPC do curso, é os objetivos que o professor propôs dentro daquilo que ele se dispõe para ensinar, se realmente essa avaliação [...] se ela é coerente, o referencial bibliográfico, se ele atende aquilo que está proposto lá no PPC [...]. (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A análise dos planos de disciplina é para observar se há coerência entre ementa, objetivo e avaliação.</i></p>
	<p>39. [...] A gente deixou o dia inteiro só para planejamento, nós explicamos em relação como é o plano de atividades não presenciais [...] estipulamos um prazo para entrega desses planos [...] (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>No planejamento docente o pedagogo colabora por meio da orientação quanto à elaboração dos planos de disciplina e estipulação do prazo de entrega.</i></p>

	<p>40. [...] A partir dos planos feitos, aí nós passamos a outro tipo de acompanhamento que é no caso, acompanhar se essas atividades estão sendo desenvolvidas e acompanhar também no sentido de orientação [...] assim a gente tem feito e tem tentado chegar mais próximo desses professores nessa questão da orientação. (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Acompanhamento do plano de disciplina docente é para monitorar e cobrar.</i></p>
	<p>41. [Com que objetivo se recebe os planos de disciplinas]. Então, é com esse objetivo que a gente solicita esse plano para que a gente possa acompanhar o trabalho do professor, ajudar a melhorar, inclusive para cobrar ele se for o caso [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>O Pedagogo recebe os planos com o objetivo ajudar ou cobrar o docente, conforme o caso.</i></p>
	<p>42. [...]. Então, nosso trabalho acaba sendo de cobrança, de acompanhamento, acaba sendo de fazer realmente acontecer esse processo, com que os direitos desses alunos sejam realmente efetivados [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Cobrança e controle da ação docente para garantir os direitos dos alunos.</i></p>
	<p>43. Eu achava que o pedagogo ficava mais envolvido com o aluno e que essa atuação de orientação pedagógica junto aos professores eu via mais dissolvida [...]. Mas, agora não, na minha atuação não, eu já tenho esse acompanhamento tanto do docente, quanto do discente. (POLIVALENTE/ER, 2020).</p> <p><i>Reconhecimento de que a orientação pedagógica ao docente é ação da Pedagoga.</i></p>
	<p>44. [...] Nos encontros pedagógicos também, a gente sempre coloca estratégias, e como eles [docentes] podem estar melhorando o planejamento deles e avaliação[...] (POLIVALENTE/SR1, 2020).</p> <p><i>Formação pedagógica sobre planejamento e avaliação.</i></p>

	<p>45. [...]. Então, assim, a gente tem muita dificuldade, mas todo encontro pedagógico, o momento de formação que a gente tem é esse aí. [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>No encontro pedagógico, a pedagoga faz momento de formação docente.</i></p>
	<p>46. [...] A gente quando vai fazer o momento de formação pedagógica, a gente tenta trazer uma formação, considerando que muitos é... acham que “santo de casa não obra milagre”, então a gente está sempre procurando trazer uma pessoa externa [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>Ação formativa aos docentes, por meio da colaboração de pessoas externas.</i></p>
	<p>47. [...]. Toda sexta-feira eu faço levantamento de todas as turmas, frequência [...] vejo o desempenho acadêmico que foi lançado lá, então toda sexta-feira, muitos alunos recebem ligações, [...] quando tem uma quantidade de faltas na semana, eu já mando mensagem procurando saber o que está acontecendo [...] (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Controle da frequência e desempenho acadêmico do discente.</i></p>
	<p>48. [...]. Eu faço isso, assim, de forma individual, quando eu chamo o aluno que tá com nota baixa, com baixo desempenho, aí que vai na minha sala e a gente faz toda essa orientação. [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>A orientação pedagógica ao discente que está com baixo rendimento.</i></p>
	<p>49. [...]. Então, assim, até o aluno ele tem essa necessidade de formação, para ter um bom desempenho, nas atividades pedagógicas [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020).</p> <p><i>Motivo para realizar orientação aos discentes.</i></p>
	<p>50. [...]. A gente tem trabalhado mais de perto mesmo, é com o discente, orientando-o, acolhendo aquele que é novo na instituição, que é ingressante, a gente tenta orientar ele em relação a como lhe dar com o dia a dia dentro da instituição</p>

	<p>[...]. (DESAFIO/ERC, 2020). <i>Acolhida de discentes ingressantes.</i></p> <hr/> <p>51. A gente também faz esse mapeamento dos alunos, de uma maneira geral, a gente faz bimestralmente, de quais são os alunos que estão com índice de rendimento baixo, a gente tenta acompanhar as frequências, quais são aqueles alunos mais faltosos [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>Mapeamento bimestral dos discentes para ver rendimento e frequência.</i></p> <hr/> <p>52. [...] Porque é diferente, querendo ou não, a nossa escola é diferente, alguns ficam deslumbrados, outros ficam totalmente perdidos, quando adentram nela, ou porque acham a estrutura maravilhosa e outros porque não só a estrutura, mas a questão do próprio ensino, é disciplina de mais é tudo muito grandioso [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>É importante orientar o discente ingressante porque o IFPI é uma escola diferente tanto na estrutura física quanto no conteúdo que se ensina.</i></p> <hr/> <p>53. [...] O tempo todo a gente está conversando com as coordenações para saber como é que estão os alunos, se os alunos estão participando, eles nos entregam relatórios em relação à participação, a gente se reúne em reuniões para elaborar estratégias para esses alunos que não estão conseguindo acompanhar [...] (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>Atendimento aos alunos que não conseguem acompanhar o processo pedagógico.</i></p> <hr/> <p>54. [...]. Muitos professores, às vezes não sabem mais o que fazer com certo aluno, então a gente chama o professor, vamos ver qual a situação desse aluno, se for o caso, como já aconteceu, a gente encaminha para comissão de assistência estudantil, encaminha para o setor de psicologia [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>Atendimento ao aluno e encaminhamento para o setor</i></p>
--	--

	<p><i>responsável.</i></p> <p>55. [...] Passa uma orientação para esse pai de como ele acompanhar esse aluno em casa, como é que ele deve fazer para criar hábito, para criar ritmo de estudo nesse aluno, então é totalmente necessário [...] (POLIVALENTE/ER, 2020). <i>Orientação aos pais sobre como acompanhar a aprendizagem do aluno.</i></p> <p>56. [...] A gente busca orientar eles de todas as formas [...] conversando também junto às famílias a gente tem tido muito êxito em relação a isso, então nosso trabalho junto às famílias, esse trabalho tem sido exitoso [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A orientação aos pais tem sido satisfatória.</i></p> <p>57. [...] Atendimento aos pais, nós temos bimestralmente a reunião com os pais [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>Os pais são atendidos bimestralmente na reunião com os pais.</i></p>
<p><i>III Puxando os fios do emaranhado: ações do currículo e da gestão pedagógica</i></p>	<p>58. [...] Dentro de cada órgão, colegiado, dentro dos grupos que nós participamos, dos núcleos, dentro dos vários grupos que tem, a gente busca fazer o papel que está direcionado ao pedagogo em cada documento [...]. (DESAFIO/ERC, 2020). <i>Participação em colegiados de cursos.</i></p> <p>59. [...]. No colegiado a gente está ali, para garantir o direito de aprendizagem daquele aluno, se for preciso, sair na defensiva dele o tempo todo [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A participação no colegiado visa garantir o direito de aprendizagem do aluno.</i></p> <p>60. [...] Não há como acompanhar bem o processo de ensino-aprendizagem se não houver esses elementos aqui, o colegiado de curso porque decide, encaminha o curso[...] (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>A participação no colegiado é importante porque é nessa instância que delibera as normas do curso.</i></p> <p>61. [...] O conselho de classe a gente segue o regramento do pré-conselho, conselho e pós-conselho [...]</p>

	<p>(POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Modo de realizar o conselho de classe</i></p>
	<p>62. [...] O conselho e aí sempre a diretoria de ensino, ela marca uma data para gente está entrando em alinhamento, a gente alinha primeiro como irá fazer naquele bimestre, porque todo bimestre, por incrível que pareça, sempre tem algo novo, algo diferente [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Planejamento bimestral do conselho de classe junto com a direção de ensino.</i></p>
	<p>63. [Conselho de classe] A gente faz naquele formato, primeiro a gente estabelece o pré-conselho com os alunos, [...] agenda o conselho [...] a gente faz um slide bem organizadinho, a gente condensa aquelas respostas em uma apresentação e então a gente esclarece, os pontos de dificuldades, ou que os alunos identificam como o motivador daquela dificuldade e também a gente aponta o que eles dizem lá, que seria a solução, tanto por parte do professor, como dele próprio aluno[...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>Modo de realizar o conselho de classe.</i></p>
	<p>64. Aqui, enquanto pedagogo [...] faço parte do NAPNE, eu faço parte de algumas comissões e colegiado, então é um campo de atuação tão amplo [...] (MEDIADOR/SR2, 2020).</p> <p><i>Participação em comissões e núcleos institucionais, revela que o pedagogo desenvolve muitas ações.</i></p>
	<p>65. [...] A gente começou a colocar cada um no seu quadrado, só fazer aquilo que é função da equipe pedagógica, nada mais além disso, é claro que a gente não vai se omitir de determinada situação, mas tinha muita coisa, a gente faz parte de assistência estudantil, a gente faz parte do NAPNE [...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>A participação em comissões e núcleos institucionais faz com que a pedagoga realize muitas ações.</i></p>
	<p>66. [...]. Fora nossas atribuições, ainda tem todas essas</p>

	<p>questões, da gente está sempre no seletivo, da gente tá sempre na comissão de uma ou outra coisa [...] (DESAFIO/SR1, 2020).</p> <p><i>Reconhece que a participação em comissões e seletivo não é ação da Pedagoga.</i></p>
<p><i>IV Motivos eficazes e compreensíveis para o agir dos pedagogos</i></p>	<p>67. Com relação aos motivos, eu coloquei que são aqueles relacionados ao cumprimento das atribuições do cargo, é o acompanhamento do trabalho pedagógico, o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos, intervenção junto às famílias [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020). <i>Os motivos para o agir da Pedagoga relaciona-se com a finalidade de sua atividade.</i></p> <p>68. [...] Outro [motivo] é saber que a instituição nos valoriza quanto a nossa qualificação [...] Um outro algo que me impulsiona, a minha remuneração, a garantia da estabilidade no serviço público [...] (DESAFIO/SR1, 2020)</p> <p><i>Motivos pessoais para agir.</i></p> <p>69. E aí também essa situação... Eu não coloquei aqui escrito, mas também as questões pessoais, formação em serviço, valorização profissional... Então tudo isso são motivos que impulsionam o agir do pedagogo. (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Motivos pessoais também impulsionam o agir da pedagoga.</i></p> <p>70. Em seguida existe uma necessidade biológica da sobrevivência, por isso, precisamos nos achar em uma profissão, em um setor em que possamos trabalhar e manter nossa sobrevivência. Também, a necessidade profissional de colocar em prática tudo que acredito ser bom para educação [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p><i>A necessidade de sobreviver e contribuir com educação impulsionam o agir do pedagogo.</i></p>
<p><i>V- É desafio: o Pedagogo precisa fazer um trabalho</i></p>	<p>71. A cada momento a gente é desafiado, a gente vê que tem professores, assim, que eles fazem a pergunta, muitas vezes já</p>

<p><i>de conquista dos docentes”</i></p>	<p>sabendo até a resposta, e nisso você tem que ter muita segurança [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Em sua atuação, a Pedagoga apresenta dificuldades na relação com o docente.</i></p>
	<p>72. Um outro desafio que eu vejo grande, seria a desarticulação por que [...] nós tivemos no início do ano com essas questões dos PPCs muita confusão de professor [...] os PPCs foram construídos ou (re) construídos e não houve essa articulação dos campi com os professores de trazer para gente essa... mais informações sobre isso, então eu acredito que há uma certa desarticulação. (MEDIADOR/ERC, 2020)</p> <p><i>A falta de diálogo e colaboração entre o pedagogo e os docentes é um desafio.</i></p>
	<p>73. [...] No início, assim, quando eu cheguei no IFPI eu estranhei muito, porque era um universo muito diferente [...]. É uma escola onde a gente, até a forma da gente construir laços, ela é mais difícil [...] (DESAFIO/ERC, 2020) <i>Dificuldade em estabelecer relação dentro do IFPI.</i></p>
	<p>74. [...] Porque quando eu cheguei, a gente da equipe pedagógica, pelo menos foi o que percebi, a gente não era muito bem visto pelos professores, e aquilo me incomodava [...] e aí construir essa ponte, foi muito desafiador [...] (DESAFIO/ERC, 2020).</p> <p><i>Conseguir se aproximar dos docentes foi um desafio.</i></p>
	<p>75. [...]. Em contrapartida, alguns servidores, especificamente professores, alguns acham que a gente fica só naquela sala sem fazer absolutamente nada e isso de certa forma angustiava a gente. (DESAFIO/ER, 2020). <i>Angústia pelos professores não reconhecerem seu trabalho.</i></p>
	<p>76. [...] Ainda tem muito que a gente aprender [...] a gente tem essa dificuldade desse aproximamento, eu não sei se por conta dos professores do IFPI serem professores digamos assim entre aspas “viajantes” [...] (DESAFIO/ERC).</p> <p><i>Indaga se a dificuldade na aproximação com os docentes é por conta dos professores só permanecerem três dias no Instituto.</i></p>
	<p>77. [...] Ainda há muitos professores resistentes, justamente porque, historicamente, a pessoa do pedagogo, a função do pedagogo, ela...</p>

	<p>Embora a gente saiba que houve mudanças [...] nós ainda somos vistos como fiscais, como supervisores [...] É, essa é a visão, a nível de senso comum, que eles têm [...] (DESAFIO/SR2, 2020).</p> <p><i>Resistência dos docentes devido historicamente o pedagogo ser visto como fiscal.</i></p>
<p><i>VI Atitudes que o Pedagogo deve ter para desenvolver um trabalho de parceria com os docentes</i></p>	<p>78. [...] E eu já vi que teve deles que até mudou, tem deles que hoje já, mesmo sendo da área de exatas, “Desafio, eu vou reunir os alunos eu queria saber se você pode ir lá dar uma palestra sobre isso, às vezes, eu nem tenho domínio do assunto, mas eu me esforço, dou uma estudada [...] (DESAFIO/SR1, 2020).</p> <p><i>Compromisso em atender as demandas dos docentes.</i></p> <p>79. [...] Então a gente faz parte de tudo que é de comissão, a gente tá sempre sendo chamado [...] porque é uma forma da gente tá se aproximando [...] (DESAFIO/SR1, 2020). <i>Participação em comissão é uma forma de estar se aproximando dos docentes.</i></p> <p>80. [...] É muito importante e que também se valorize, os saberes que esses docentes já tem, porque todos têm saberes, que eu digo sempre para eles quando a gente tá em encontro [...] (POLIVALENTE/SR3, 2020).</p> <p><i>Valorizar o conhecimento do docente.</i></p> <p>81. [...] É preciso essa aproximação, é preciso que o professor veja no pedagogo uma figura de parceiro e nem todas as vezes, nem ele e nem o pedagogo sabe fazer [...] (POLIVALENTE/SR1).</p> <p><i>É necessário parceria entre docente e pedagogo, porém, nem sempre eles sabem fazer isso.</i></p> <p>82. [...] Então quando a gente se coloca nessa compreensão do trabalho, das dificuldades, que a gente se aproxima e começa a dar sugestões, de como ele melhorar o trabalho dele junto a determinados alunos [...] A gente quebra muito essa questão do... da visão de inspeção, que eles têm da gente. (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>Se aproximar do docente rompe com a visão de inspeção que eles têm do pedagogo.</i></p> <p>83. [...] É importante também que a gente crie um vínculo de amizade com eles [docentes]. (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>É importante criar vínculo de amizade com os docentes.</i></p>

	<p>84. [...] E aí construir essa ponte, foi muito desafiador né, essa construção, porque a gente tem que fazer um trabalho mesmo de formiguinha [...] (DESAFIO/ ERC, 2020).</p> <p><i>É preciso fazer um trabalho de conquista dos professores.</i></p>
	<p>85. Porque se a gente for se colocar nessa posição, de cumprir todos os regramentos, da forma que tem que estar lá e que tudo tem que ser daquela forma, a gente vai ter muita dificuldade de fazer as intervenções e ser aceito e ser respeitado pelos colegas professores. (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Preocupação em não fazer cobranças para que seja aceita pelos docentes.</i></p>
	<p>86. Nós não temos receita para todos os problemas que aparecem. Mas a gente pode ir atrás, pode ver o que o outro Campus está fazendo, pode ver a orientação da própria PROEN e é isso que vai assim dando essa confiança no dia a dia do professor em relação ao trabalho da gente. [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Buscar respostas para orientar o docente, faz com que ele confie no trabalho do pedagogo.</i></p>
	<p>88. [...] Então assim, mesmo que a gente não saiba da resposta, que a gente nem sempre sabe tudo mesmo, que não sabe... a gente se coloca para ele, que não tá naquele momento sabendo, mas que vai buscar essa orientação e repassar para eles, [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>É importante reconhecer o que não sabe e buscar orientação para repassar ao docente.</i></p>
	<p>89. E a gente sempre procura está trazendo uma leveza nas reuniões, nos encontros pedagógicos, para ver se quebra um pouco [...] (DESAFIO/SR1, 2020).</p> <p><i>A atitude de criar um clima de leveza nas reuniões é importante para evitar momentos de tensão.</i></p>
	<p>90. [...] Nas nossas reuniões, eu sempre gosto de levar um bolo, de ter aquele momento ali de... no intervalo, de um encontro, para se confraternizar com a comida, porque o alimento, ele tem essa função também de aproximar as pessoas. [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020).</p> <p><i>A atitude de criar momentos de confraternização aproxima os</i></p>

	<p><i>docentes.</i></p> <p>91. [...] Eu sempre digo para os diretores, que o momento de acolhida do professor, quando a gente retorna, o encontro pedagógico, ele tem que ser um momento de afago, de abraço, a gente dizer o quanto ele é especial [...] (DESAFIO/SR2, 2020). <i>Acolhida do docente é um momento de se aproximar dele.</i></p> <p>92. [...] Eu gosto de uma mesa muito bem posta, eu gosto de trazer uma pessoa para tá tocando violão, eu gosto de tá trazendo um sorteio, um bingo, uma coisa... para ver se a gente quebra mais esse gelo [...] (DESAFIO/SR2). <i>Valorização das ações de acolhida ao docente para propiciar boa relação entre pedagogo e docentes.</i></p> <p>93. [...] Eu sempre digo, a festinha é para gente, para a gente se divertir, para a gente se conhecer melhor. Então, eu estou sempre procurando organizar isso, para aproximar, para quebrar... a gente está tentando desconstruir essa imagem do professor [...]. (DESAFIO/SR2, 2020). <i>Organização de festas para aproximar docentes.</i></p>
<p><i>VII A valoração e o êxito medeiam as condições psicológicas para o desenvolvimento das ações do Pedagogo</i></p>	<p>94. [...] Infelizmente, quando a gente... nós ficamos sempre como pano de fundo, a gente nunca é aquele que primeiro aparece, [...] (DESAFIO/ER, 2020). <i>A pedagoga lamenta o fato de não ser valorizada, por não ser importante no processo.</i></p> <p>95. [...] Se você for perguntar para os alunos uma figura importante dentro da instituição, ele nunca vai apontar o setor de pedagogia, ele sempre vai apontar quem está mais próximo dele, porque nós não somos os atores principais, nós somos apenas figurantes, entendeu? A gente não aparece nem como coadjuvante (risos) nós somos apenas é, mais um figurante dentro desse processo [...] (DESAFIO/ERC, 2020). <i>A pedagoga entende que o setor de pedagogia não tem importância no processo.</i></p> <p>96. [...] A gente tem que trazer o que a literatura vem abordando a cerca disso, porque quando a fala parte de nós ela perde totalmente... Sei nem como é que eu posso dizer [...] quando parte de nós perde o valor, é essa a palavra [...] (DESAFIO/SR1, 2020) <i>Suas ações devem ser teoricamente fundamentadas, pois apenas</i></p>

	<p><i>sua palavra não tem valor.</i></p>
	<p>97. [...] Eu não sei de onde começou essa história, desse descrédito no trabalho do pedagogo... Porque tem, tem, agora eu acho que a gente consegue fazer a diferença. (POLIVALENTE/EC, 2020)</p> <p><i>Apesar do descrédito no trabalho do pedagogo, reconhece que sua atuação faz a diferença no campus.</i></p>
	<p>98. [...] é possível perceber quando eles [docentes] de forma despreziosa se mostram afetados positivamente, demonstra manifestação de agradecimento por conta do que foi exposto e debatido e quando percebemos que na prática, nas atitudes, as mudanças aparecem claramente. (DESAFIO/SR1, 2020)</p> <p><i>Reconhecimento de que suas ações contribuem para a mudança do docente.</i></p>
	<p>99. [...] E a minha atuação enquanto pedagoga no campus, eu considero positiva. Porque eu vi alguns resultados [...] (DESAFIO/SR2, 2020)</p> <p><i>A Pedagoga considera sua atuação positiva porque já viu alguns resultados.</i></p>
	<p>100. [...] Inclusive, a gente tem diminuído bastante a evasão [...] e o discurso dos professores quando eu dizia: “gente como é que de uma entrada de 40 alunos chegaram 8 no final? [...]” Aí o discurso dos professores eram: “Não, concomitante subsequente é assim mesmo”. [...] Então a gente começou a fazer um trabalho tanto no sentido de que eles repensem as práticas, e as práticas de avaliação também, e de acompanhamento dos alunos [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>A ação de orientação pedagógica trouxe resultado para o campus.</i></p>
	<p>101. [...] A gente tem alunos que dizem para mim que... “Obrigada, professora, eu só concluí esse curso mesmo graças a seu esforço, o seu estímulo, a sua motivação que dava para gente [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Os discentes reconhecem e agradecem o trabalho da pedagoga.</i></p>
	<p>102. [...] Mas eu consigo, eu consigo mostrar a importância do trabalho, é um trabalho reconhecido como muito importante na dinâmica da escola, para que a escola atue, [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p>

	<p><i>Considera seu trabalho como muito importante na escola.</i></p> <p>103. [...] E, assim, é uma atuação que busca mesmo atingir metas, atingir resultados. Eu gosto, eu acho que assim, é um trabalho que eu visualizo muito positivo, e que colabora muito com o êxito que a gente tem lá no campus [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>Sua ação visa atingir metas e colabora com o êxito que se tem no campus.</i></p> <p>104. [...] Em relação à minha atuação, eu acredito que eu seja padrão, que dentro das atribuições do pedagogo, eu tento fazer tudo que é, assim, que é de minha responsabilidade [...] (MEDIADOR/SR2, 2020)</p> <p><i>Se considera um bom pedagogo, pois desenvolve todas as ações que lhe compete.</i></p> <p>105. [...] Mas acredito, que a minha atuação seja padrão, que eu consiga... Que esteja conseguindo, caminhando no sentido certo de buscar fazer as intervenções, buscar os alunos, os conselhos, o contato com os pais [...] apesar de ser agora virtual, mas a gente continua mantendo contato com os pais, em reuniões a gente continua mantendo, intervenções e em conflitos com alunos, negociações com docentes [...] a gente tem conseguido manter essas rotinas, [...] (MEDIADOR/SR2, 2020)</p> <p><i>Considera que tem sido um bom pedagogo, pois tem conseguido manter suas ações mesmo de forma virtual.</i></p>
<p><i>VIII Formação inicial em Pedagogia e formação contínua: possibilidade de mediar a atuação do pedagogo</i></p>	<p>06. [...] Então hoje as instituições elas precisam levar em consideração a prática, a realidade, os saberes vindos da prática, e aí eu tive essa dificuldade, primeiro em sala de aula e tive essa dificuldade também como pedagogo, porque na minha formação, a teoria não se encaixava perfeitamente com a prática, claro que tem um conhecimento que a gente só aprende mesmo na prática, mas ainda assim, eu não senti base suficiente da minha formação para mim atuar como pedagogo, então eu tive que complementar [...] (MEDIADOR/ERC, 2020)</p> <p><i>A formação inicial não deu condições de atuar como pedagogo.</i></p> <p>107. Muitos também de nós somos inexperientes enquanto pedagogos [...] embora minha formação fosse em pedagogia e meu currículo, ele já abarcasse essa outra parte da supervisão escolar, da</p>

	<p>coordenação escolar, da administração escolar, mas é muito diferente do que a gente lida com a realidade, é muito diferente [...] (DESAFIO/EC, 2020)</p> <p>107 <i>Formação inicial em Pedagogia não dá conta da necessidade dela enquanto pedagoga.</i></p>
	<p>108. [...] Eu vejo que é muito diferente e no Instituto Federal, eu vejo que é muito diferente porque eu não tive vivência, o laboratório foi muito... deixou muito a desejar, o que eu chamo de laboratório no caso seria o estágio e logo eu fui para sala de aula mesmo e quando eu cheguei no Instituto é... [...] é muito diferente daquilo que você vai encarar, [...] (DESAFIO/ERC, 2020)</p> <p><i>O estágio na formação inicial não deu conta do que ela vivencia como pedagoga.</i></p>
	<p>109 . [...] É distante, eu percebo o currículo do meu curso de pedagogia foi um currículo voltado mais para prática de ensino e hoje a gente está muito voltado para gestão pedagógica do ensino, então é um pouco distante [...] a formação da pedagogia lá do currículo que eu tive é distante [...] (POLIVALENTE/ERC, 2020)</p> <p><i>Distância entre a formação em Pedagogia e a atuação na gestão pedagógica do ensino, pois a formação inicial teve como foco a docência.</i></p>
	<p>110 . [...] Porque o que acontece é que a gente vai literalmente fazendo e aprendendo, e aprendendo e fazendo e isso eu acredito que foi uma dificuldade para mim [...] (MEDIADOR/ERC, 2020).</p> <p>111 <i>A ausência de formação contínua é uma dificuldade para o pedagogo.</i></p>
	<p>111. [...] E a gente não tem [...] a gente não tem esse espaço de discussão, a gente não tem esse momento de formação do pedagogo [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p>112 <i>Ausência de formação contínua para o pedagogo.</i></p>
	<p>112. [...] A nossa formação termina que a gente é que vai atrás, não tem uma política de formação passada para o pedagogo não, é... em cima das necessidades dele, ele mesmo vai atrás, vai em busca disso aí, mas os nossos superiores parecem que ainda não desenvolveram nada nesse sentido não. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>Ausência de política de formação contínua para o pedagogo no</i></p>

	<i>IFPI.</i>
<i>IX Necessidades formativas dos pedagogos: lacunas e possibilidade de devir</i>	113. [...] Olha, eu acredito que nós precisaríamos ter uma formação voltada para os documentos que estão em vigor na instituição [...] (MEDIADOR/ERC, 2020). <i>Necessita aprender mais sobre os documentos institucionais.</i>
	114. [...] Necessito de mais conhecimento em relação a essas mudanças, essas alterações no nosso ensino médio, por exemplo, da BNCC, nós trabalhamos, não exatamente com a formação, mas nós ajudamos nossos professores a entender essas mudanças [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020) <i>Necessidade de aprendizagem voltada para as alterações do novo ensino médio para colaborar com os professores.</i>
	115 . [...] E as necessidades formativas, como eu disse, eu fui pelo momento [...] eu coloquei que no momento são as voltadas para tecnologias digitais de ensino, ensino híbrido. Porque... é o que tá aparecendo para a gente, que tem algumas situações, assim, que... que ainda preciso aprender um pouco mais para poder orientar melhor os professores. (POLIVALENTE/SR1, 2020) <i>A pedagoga necessita aprender mais sobre tecnologias digitais e ensino híbrido para melhor orientar os professores.</i>
	116. Como necessidade formativa, eu vejo que a gente precisa discutir [...] o novo Ensino Médio, como se organiza na rede Federal, né?! Como vai funcionar? [...] (DESAFIO/SR1, 2020) 116 <i>Necessidades de aprender mais sobre novo Ensino Médio.</i>
	117 . Como necessidade formativa, eu vejo que a gente precisa discutir acerca da construção da identidade do pedagogo na rede Federal, especificamente, no IFPI [...] O papel do pedagogo na educação profissional e tecnológica. [...] (DESAFIO/SR1, 2020) <i>Necessidade de aprender mais sobre: identidade do pedagogo no IFPI e atuação do pedagogo na EPT e autonomia do pedagogo.</i>
118. [...] A gente precisa se aprofundar [...] na pesquisa, para que a gente possa trazer melhoria na questão da formação continuada para o nosso campus e para nós também, para nós técnicos [...] (DESAFIO/ERC, 2020) 118 <i>Necessidade de aprender mais para contribuir na formação continuada de docentes e técnicos.</i>	

	<p>119. [Porque não é realizada formação contínua docente] Primeiro, é... por falta de formação a nós pedagogos, [...] então assim, como eu vou formar esse professor se eu não estou sendo formada? [...] o primeiro obstáculo que eu vejo, por nós não desenvolvermos é porque nós também precisamos passar pelo processo de formação continuada [...] (DESAFIO/ERC, 2020)</p> <p><i>A pedagoga necessita de formação contínua para realizar formação contínua dos docentes.</i></p>
	<p>120. [...] A única que... não que a gente não consiga, mas é a que a gente encontra maior dificuldade, é nessa articulação da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente [...] (DESAFIO/ERC, 2020)</p> <p><i>A ação de articular a formação contínua do docente, é a que ela mais tem dificuldade em realizar.</i></p>
	<p>121. Apesar da minha pouca experiência, eu também acredito que seja essa articulação [da formação contínua], a gente percebe que ela ainda não acontece como, como gostaríamos, então ainda percebo uma fragilidade nessa formação continuada também, mas os demais pontos eu percebo que é realizado sim [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020) <i>Articulação da formação contínua do docente não acontece da forma que o pedagogo gostaria.</i></p>
<p><i>X Afinal, a formação docente é ação da atuação do Pedagogo? Sim e não, pois o IFPI não tem uma Política de Formação Contínua do Docente</i></p>	<p>122. [...] Porque no Instituto nós não temos isso, é como se o professor, a pessoa que se responsabilizasse por sua formação, mas a gente não tem nenhuma política assim, de formação (docente), um horário [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>No IFPI não tem uma política de formação docente.</i></p>
	<p>123. [...] E eu acho que o que tá faltando seria essa organização mesmo de uma política mesmo acima, de uma esfera maior, e preparar os campos para estar trabalhando essa formação com o docente. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>É preciso que o IFPI institua uma política de formação docente</i></p>
	<p>124. Eu vejo que o Instituto ele não tem uma política de formação de professores é... efetiva, na verdade nem tem [...]. O momento que se faz com os professores aqueles momentos de ambientação, que também se prende muito aos aspectos normativos [...]. (Desafio/SR3, 2020)</p>

	<p><i>No IFPI não tem uma política de formação docente.</i></p>
	<p>125. Acho que, se a política de formação ela fosse realmente institucionalizada e sistematizada no calendário, ficaria bem mais fácil para nós [...] (DESAFIO/SR1, 2020)</p> <p><i>Compreende que a institucionalização de uma política de formação facilitaria a realização da formação docente.</i></p>
	<p>126. No meu, eu considero como uma formação ainda muito tímida, primeiramente, porque a gente nem tem essa clareza, assim, na comunidade do campus, comunidade escolar, ainda não temos essa clareza se seria o pedagogo ou a equipe pedagógica que seria o responsável pela formação dos docentes. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente é pouco realizada porque o IFPI não deixa claro se essa ação pertence ao pedagogo.</i></p>
	<p>127. [...] Inclusive eu percebo que a própria PROEN tem dúvidas com relação a isso, da gente fazer essa atuação na formação do professor, e... assim, mas as outras [atribuições socialmente significadas como do pedagogo] eu acho que a gente consegue desenvolver sim. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>A PROEN não tem clareza se a ação de formação docente é ação do pedagogo.</i></p>
	<p>128. A PROEN tinha esse propósito de fazer uma formação para os professores bacharéis, mas aí tinha barrado no aspecto de quem iria fazer essa formação, porque à princípio ela pensou em selecionar esses formadores de forma é... entre os pedagogos, até de forma remunerada para dar essa formação, mas depois ficou no impasse de não saber se na função do pedagogo ele já tinha essa demanda, para uma atuação dele e aí eu senti que [...]. (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>A PROEN tem interesse em promover formação docente, mas tem dúvidas se essa é uma atribuição do pedagogo.</i></p>
	<p>129. Eu queria tratar de metodologias de ensino, de práticas de avaliação, mas aí no encontro que eu tive que foi no Integra eu vi a PROEN se mostrando com muita dúvida, com relação a quem era o responsável pela formação de professores na escola, aí eu dei uma recuada [...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p>

	<p><i>O fato da PROEN não ter clareza sobre a ação de formação docente ser do Pedagogo fez com que Polivalente não realizasse essa ação.</i></p>
<p><i>XI Formação contínua docente: demanda do diretor de ensino ou do pedagogo?</i></p>	<p>130. [...] Eu acho importantíssimo que tenha essas ações de formação sim de formação continuada [...] mas eu acho que tem que partir de uma gestão, eu acho que a gestão do ensino [...] eu acho que é uma demanda da gestão do ensino e não somente da pedagogia [...] (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente deve ser responsabilidade do diretor de ensino e não apenas do Pedagogo.</i></p>
	<p>131. [...]. Considero hiper importante nós realizarmos estas ações de formação continuada no campus, mas eu não é... acho que isso uma atividade exclusiva nossa, de responsabilidade do pedagogo, acho que é [...] nós somos assessores, e que isso é uma responsabilidade, de fato, da gestão do ensino[...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação é de responsabilidade do gestor, o pedagogo é apenas assessor.</i></p>
	<p>132. [...]. Então, realmente, é algo conjunto, partindo da gestão em mobilizar o ambiente e aí dá o espaço adequado para o setor pedagógico fazer junto com todo o conjunto [...] (MEDIADOR/SR3, 2020)</p> <p><i>A gestão é responsável por criar condições para que o pedagogo possa realizar formação docente.</i></p>
	<p>133. [...] Eu também, eu vejo que nós somos elementos que auxiliam nesse processo de transformação, mas se não houver um impulso, uma força ali por trás acho que dificulta [...]. (MEDIADOR/SR3, 2020)</p> <p><i>O pedagogo auxilia na formação docente, mas há necessidade de apoio da gestão.</i></p>
	<p>134. [...] Nós temos um papel formativo dentro do campus[...] Não são somente nós que somos os sujeitos responsáveis por isso, não tem como a gente sustentar isso sozinho, sem o apoio dos demais sujeitos [...] (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente é de responsabilidade do pedagogo e de outros profissionais.</i></p>
	<p>135. [...] Até porque mesmo que nós, enquanto, pedagogos nós</p>

	<p>tenhamos o conhecimento mais aprofundado para lidar com a formação continuada dos professores, mas eu não vejo que nós devemos ser os principais responsáveis por ela, até porque eu acho que é muita responsabilidade pra nós, então eu acho que é um conjunto [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>Mesmo considerando que o pedagogo é profissional formado a realizar formação docente, entende que a ação não deve ser de responsabilidade apenas do pedagogo.</i></p>
	<p>136. [...] Fica muito difícil para nós pedagogos trabalhar nisso [formação docente] junto com os diretores de ensino [...] Porque o diretor de ensino na grande maioria é um bacharel né no campus, não é pedagogo, tem outra visão do processo. (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>Dificuldade em atuar na formação contínua do docente junto com o diretor de ensino, pois ele não tem conhecimento pedagógico.</i></p>
	<p>137. [...] Então, assim, tem coisas que a gente depende da decisão do outro. Então eu me pergunto: qual é autonomia, de fato, das equipes pedagógicas? (DESAFIO/SR1, 2020) <i>Algumas de suas ações dependem da decisão de outros profissionais.</i></p>
	<p>138. É... a nossa autonomia é muito limitada, demais, demais [...] Porque muitas das nossas ações elas dependem muito do diretor de ensino [...] (DESAFIO/SR2, 2020)</p> <p><i>A Pedagoga não tem autonomia, pois muitas de suas ações dependem do diretor de ensino.</i></p>
	<p>139. [...] E considerando que nós somos mais assessores, a gente, às vezes, deixa de realizar uma ação porque precisa da anuência do diretor de ensino [...] (DESAFIO/SR2, 2020) <i>A Pedagoga afirma que às vezes deixa de realizar uma ação porque precisa da anuência do diretor de ensino.</i></p>
	<p>140. [...] Eu acho que o IFPI, os IFs, eu acho que a gente precisa modificar a forma da escolha dos diretores de ensino, porque é... a nossa forma de pensar muitas vezes é muito distante do que eles pensam, justamente, porque nós temos formações extremamente distintas [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>Ação de formação docente depende do diretor de ensino, por isso é preciso mudar a forma de escolha desse profissional, pois na</i></p>

	<p><i>maioria das vezes ele não tem conhecimento pedagógico.</i></p> <p>141. [...] Você percebe que quando o campus ele tem um professor licenciado, ou um pedagogo como diretor de ensino, especificamente quando é um pedagogo, as ações, o direcionamento, da formação, de tudo, ele se torna diferente, pelo menos eu já observei isso [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente ocorre melhor nos campi em que o diretor de ensino é pedagogo.</i></p> <p>142. [...] Nós não construímos, nós não sabemos, nós não opinamos, só chega e aí a gente executa, então, acaba que a gente não é construtor desse processo, a gente acaba sendo apenas executores [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020)</p> <p><i>O pedagogo é apenas executor no processo.</i></p>
<p><i>XII Os encontros pedagógicos: espaço único de formação docente, mas esporádica, superficial e pragmática</i></p>	<p>143. [...] A gente ainda está muito tímido é com relação a formação do professor [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).</p> <p><i>A formação docente é pouco realizada.</i></p> <p>144 . [...] Porque o encontro que a gente tem e assim permite mais ou menos alguma coisa, mas de forma muito superficial, de previsão, é o encontro pedagógico. [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020)</p> <p><i>O encontro pedagógico com os docentes é o único momento para realizar formação contínua e de maneira superficial.</i></p> <p>145. Sim incluímos [a formação docente no planejamento], mas infelizmente não é continuamente, a gente só inclui nos encontros pedagógicos [...]. Mas, enfim, respondendo sua pergunta, essa formação docente é feita muito tímida, só nos encontros pedagógicos. (Mediador/ERC, 2020)</p> <p><i>145 A formação docente é realizada apenas nos encontros pedagógicos. Espaço/momento de formação.</i></p> <p>146. [...]. Então assim, a gente tem muita dificuldade, mas todo encontro pedagógico, o momento de formação que a gente tem é esse aí! [...]. (DESAFIO/ERC, 2020)</p> <p><i>O encontro pedagógico é o único momento de formação docente. Espaço/momento de formação.</i></p> <p>147. [...] Nos momentos de encontro, a gente sempre contribui com esclarecimentos, com orientações, com conhecimento acerca dessa</p>

	<p>prática, por exemplo, vai ter um conselho de classe a gente [...] explica o que seria uma avaliação processual [...] para tentar melhorar essa compreensão do professor nos aspectos de avaliação [...] (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>Nos encontros pedagógicos a reflexão foca na prática docente.</i></p> <p>148. [...]. É algo assim sempre, essa formação acontece em períodos muito, assim, eu acho que quebrados [...]. Não é uma continuidade, então isso só mostra que a gente ainda não tem essa cultura da formação contínua e que ainda é assim... muito pragmática, é só naquele momento ali que já é padrão, é sempre no encontro pedagógico [...] fora não dá certo porque ninguém tem tempo [...]. (MEDIADOR/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente ocorre apenas em momentos pontuais e durante os encontros pedagógicos.</i></p> <p>149. Eu acho que a gente tá muito preso a dois modelos: o da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática [...]. Eu vejo que a gente tem tentado [...], mas ainda está distante do modelo de formação crítica que seria o ideal, mas esse não é o real [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>As ações formativas são pautadas na racionalidade prática e/ou técnica. Fundamentação da formação.</i></p>
<p>XIII- Formação docente no IFPI: ação movida por desafios e enfrentamentos</p>	<p>150. [...] No encontro pedagógico é o momento que a gente senta mais, com maior tempo, mas formação a gente faz até na hora do cafezinho, a gente faz orientação para eles [...] (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Compreensão da formação docente como conversas cotidiana no momento do lanche.</i></p> <p>151. [...]. Nós, enquanto equipe pedagógica juntamente com os professores, a gente só apresenta ou a gente traz um pesquisador que tem um estudo acerca daquilo ali, mas fica ali e pronto não se produz algo depois daquilo ali [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação realizada com pessoas externas ao campus não produz resultado.</i></p> <p>152. [No planejamento do encontro pedagógico] A gente busca muito ouvir o quê que o professor está com necessidade naquele momento, pesquisa com eles, o que eles acham melhor, ou outras</p>

	<p>situações a gente percebe alguma falha, a gente: ah é importante que a gente traga alguém para tratar disso aqui. (POLIVALENTE/ERC, 2020)</p> <p><i>No planejamento do encontro pedagógico é decidido realizar formação por meio de profissionais externos ao campus.</i></p>
	<p>153. [...] Uma palestra, no encontro pedagógico, pronto, aquilo ali não pode ser considerado um momento de formação com vistas ao desenvolvimento profissional do docente, porque ele vai para além daquilo ali, então a gente ainda encontra muita dificuldade nesse sentido. (DESAFIO/ERC, 2020)</p> <p><i>O encontro pedagógico realizado de maneira pontual não é formação contínua, pois não possibilita desenvolvimento profissional.</i></p>
	<p>154. [...] Eu sugeri com as meninas da equipe, da gente colocar, antes do encontro pedagógico, antes dos professores entrarem de férias, uma caixinha na sala dos professores, para que a gente identificasse as necessidades formativas deles, para que a gente pudesse trazer uma formação no encontro pedagógico [...]. (DESAFIO/EC, 2020)</p> <p><i>Iniciativa de fazer o levantamento das necessidades formativas dos docentes para orientar a formação docente no encontro pedagógico.</i></p>
	<p>155. [...] E eu fiquei altamente surpreendida e ao mesmo tempo decepcionada com o que foi colocado lá, porque os poucos que colaboraram com isso, colocaram <i>coffee break</i>. Então assim, é “jogar um balde de água fria na gente”. [...] (DESAFIO/EC, 2020)</p> <p><i>Decepção com a reação dos docentes não valorizarem a formação o levantamento das necessidades formativas.</i></p>
	<p>156. [...]. Então nós passamos a ofertar a formação pautados não mais na necessidade que eles expressavam[...] depois a gente foi organizando nossos momentos de planejamento, de formação, mas pautados nas falas que eles soltavam [...] acontecia esporadicamente, o professor ia, mas ele ia para relatar algum problema de algum aluno, as vezes precisam falar disso, falar daquilo [...] (DESAFIO/EC, 2020)</p> <p><i>Os momentos de formação passaram a ser organizados com base</i></p>

	<p><i>nos relatos dos problemas vivenciados pelos docentes com relação aos alunos.</i></p>
	<p>157. Sinceramente, eu acho que [na formação docente] a gente tem se prendido muito a aspectos normativos [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente realizada está presa aos aspectos normativos.</i></p>
	<p>158. [...]. Eu vejo que a gente ainda está muito preso aos aspectos normativos, às rotinas do dia a dia do professor, dos deveres que ele tem, preenchimento de q-acadêmico, essas coisas [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente se baseia em orientações sobre as normativas e cobranças aos docentes.</i></p>
	<p>159. [...]. A formação que a gente faz é, chega uma... por exemplo [...] normativa do projeto piloto, então a gente reuni o grupo, faz a formação, explica bem direitinho, tudo que vai acontecer, de acordo com o regramento [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020)</p> <p><i>A formação docente realizada no campus está presa aos aspectos normativos.</i></p>
	<p>160. [As ações de formação contínua] [...] ficam mais voltadas para as questões [...] burocráticas da condução do ensino, são as orientações dos documentos que vem, de como vamos aplicar isso na prática [...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação docente está focada nas questões burocráticas que orientam o ensino.</i></p>
	<p>161. [...]. Nós fizemos um encontro pedagógico de três dias e aí nos dividimos [...]. No primeiro dia a gente aproveitou para apresentar os documentos, as normativas, também para fazer uma formação na área pedagógica [...] para falar em relação à BNCC e também para falar em relação à alteração nos PPCs das primeiras séries que os professores tinham muita dúvida [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020)</p> <p><i>Os encontros pedagógicos é o momento dos professores conhecerem as normativas e receberem formação pedagógica.</i></p>
XIV- <i>Significações sobre formação contínua: a pesquisa- formação como possibilidade de mediar</i>	<p>162. [...] No dia a dia, na hora dos intervalos, sempre há momentos de formação nos encontros que a gente tem com eles [docentes] (POLIVALENTE/SR1, 2020)</p> <p><i>Compreensão de que a conversa cotidiana com os docentes é</i></p>

<p><i>novo modo de pensar</i></p> <p>.</p>	<p><i>formação docente.</i></p>
	<p>163. [...] Porque a formação continuada é bem intencional, planejada, com vistas a atingir um objetivo, a mudar uma realidade, para mim é isso. (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>A formação contínua é intencional, planejada com vista a transformar uma realidade.</i></p>
	<p>164. A formação continuada é aquela formação, realmente, que é feita de forma planejada, com objetivo, uma intencionalidade de alterar, modificar a prática do sujeito lá, no caso, a gente está falando de docente, seria isso, e que também é um processo de ensino-aprendizagem, o formador também aprende [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>A formação contínua é ação realizada de maneira planejada com o objetivo de transformar a prática.</i></p>
	<p>165. [...] Porque a formação continuada é bem intencional, planejada, com vistas a atingir um objetivo, a mudar uma realidade, para mim é isso. (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>A formação contínua é intencional, planejada com vista a transformar uma realidade.</i></p>
	<p>166. [...] São nos encontros pedagógicos que a gente vai levando sempre uma temática para ser trabalhada e eu acho que, que é isso aí são momentos de troca de conhecimentos, eu nem considero como formação continuada não, pelo que a gente aprendeu aqui hoje de formação continuada. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>Compreende que os encontros pedagógicos que realiza não são formação contínua.</i></p>
	<p>167. [...] Acho que falta um pouco daquelas situações de acontecer de forma mais planejada, a questão da investigação, mas isso até no processo diário a gente consegue fazer, a gente não consegue é sistematizar muito, assim, mas no fazer a gente consegue, para poder refletir alguma postura que não tá boa, que merece ser reconsiderada [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020)</p> <p><i>Reconhece que precisa ter uma ação mais planejada e sistemática.</i></p>
	<p>168. Eu não mudaria não, acho que não mudaria não, acho que também poderia ter algum investimento depois do que a gente viu hoje, no que se refere a formação do professor também, eu acho que</p>

	<p>merece, eu acrescentaria isso. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>Não mudaria nada após a formação.</i></p>
	<p>169. [...] Mas o que eu já pensei assim pra tentar melhorar esses aspectos, é de montar alguma coisa no Campus junto com os gestores do ensino e levar para o colegiado porque aí eu acho que a gente teria mais respaldo [...] para gente conduzir nesses momentos de formações, é o que eu estou vendo que seria (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>Ação que pode ser proposta para respaldar a formação contínua.</i></p>
	<p>170. [...] E a gente nem sabe se esses encontros eles têm um efeito formativo, porque para ele ter esse efeito formativo, é preciso ele ter trazido alguma modificação, no fazer docente, na prática docente daquele professor. Na minha... no meu ponto de vista [...] (DESAFIO/SR2, 2020)</p> <p><i>Para os encontros pedagógicos serem formativos, eles precisam ter resultado na prática.</i></p>
	<p>171. [...] É esse processo de buscar conhecimento para transformação não só da prática docente, mas também da prática pedagógica, atendendo aí as necessidades e demandas que a escola recebe porquê de certa forma elas terminam desaguando entre aspas “lá na sala de aula” [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação contínua abrange não apenas os problemas da prática docente, mas também as demandas da sociedade que se fazem presente na sala de aula.</i></p>
	<p>172. [...] E aí é sempre colocado ao professor a responder a essas demandas, porque na verdade a escola, ela vem respondendo às demandas da sociedade, então o professor se incube disso aí, pra isso ele precisa de fato é buscar conhecimento para que ele possa fazer uma leitura mais ampla do contexto, das situações vivenciadas por eles na sala de aula e que a partir de um de uma reflexão crítica ele de fato possa encontrar soluções, [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>Para responder às demandas da sociedade, o docente precisa refletir por meio da reflexão crítica, o contexto em que está inserido.</i></p>
	<p>173. [...] É lógico que a gente sabe que a formação continuada ela</p>

	<p>não vai trazer uma cartilha de soluções para os professores, não existe, até porque a gente lida com pessoas, a complexidade que se encontra é imensa e a escola ela é um espaço de contradições [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação contínua não pode responder todos os problemas do docente porque a escola é contraditória.</i></p>
	<p>174. [...] Eu nem sei se eu posso chamar o que a gente tem ofertado, oferecido eu nem sei se eu posso agora depois da leitura desses textos, depois da reflexão feita em cima, se a gente pode considerar isso formação continuada [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A formação propiciada na pesquisa permitiu a pedagoga compreender o que é formação contínua e refletir sobre o fato de que não tem feito formação contínua no campus.</i></p>
	<p>175. [...] E hoje eu posso dizer que antes da leitura dos textos, de toda essa reflexão [...] em alguns momentos eu até achei que a gente estava trabalhando no caminho de acertar o modelo de formação, é pautado, na perspectiva da racionalidade crítica. [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa-formação possibilitou à pedagoga compreender que a formação docente que ela realizava não se baseava na racionalidade crítica.</i></p>
	<p>176. Então com certeza a relação dos textos, com... as discussões do texto, com... a... minha, com a forma... com a minha atividade, com o que eu faço, me fez, desde já, modificar a forma de pensar, certamente a minha forma de agir. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa-formação possibilitou transformar sua forma de pensar e certamente sua forma de agir.</i></p>
	<p>177. [...] Primeira coisa, é... a gestão de ensino do campus, sentar com a gestão de ensino do campus e criarmos um calendário de formação, entendeu, para que não fique só um momento pontual [...] (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>Propor ação de criar no campus um calendário de formação juntamente com diretor de ensino do campus para que a formação contínua.</i></p>
	<p>178. [...] Eu acrescentaria, eu traria tudo isso aí, mas eu traria ainda um momento de reflexão, de estudo mesmo [...] um momento de</p>

	<p>reflexão pra gente tratar dessas questões, à luz da literatura para que eles também pudessem perceber que a fala da gente, ela não é uma fala simplista, aleatória que não tem relação com a teoria, entendeu? Eu traria esse momento (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>Acrescentaria momentos de reflexão e estudo com base na teoria para que os docentes compreendessem que sua fala parte de uma teoria.</i></p>
	<p>179. [...] Então acredito que essa formação continuada é nesse sentido, de buscar atualizar sua prática, buscar realmente acompanhar os movimentos de mundo. (MEDIADOR/SR3, 2020)</p> <p><i>Compreensão da formação contínua como atualização da prática.</i></p>
	<p>180. [...] E precisa, eu acho que é preciso a gente ter essas provocações sempre, porque nos auxiliam a ver novos pontos de vista, novos cenários que a gente pode tá tendo novos resultados. É uma busca constante. (MEDIADOR/ SR3, 2020)</p> <p><i>As reflexões são necessárias porque permite ao pedagogo ver novas possibilidades</i></p>
<p>XV- <i>Pesquisa formação como atividade que permite compartilhar conhecimento e superar necessidades formativas</i></p>	<p>181. Eu vou escolher aqui o I de informação C de conhecimento e... o S de saber, sabedoria. Foi um momento que tivemos muitas trocas de saberes, tivemos muitas informações e tivemos muito conhecimento, também, momentos bem prazerosos, bem descontraídos dá para usar o alfabeto todinho aí para construir palavras que representam os nossos encontros. (POLIVALENTE/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa formação propiciou conhecimento e informação.</i></p> <p>182. [...] É eu acho que o M de memória, porque nos ajuda a resgatar o nosso dia a dia, eu acho que o C que a gente pode usar como construção, conhecimentos e o D, que para mim tem a “marcância” do desafio viu, porque a gente percebe que muita coisa a gente tá conseguindo, mas o desafio ainda é muito grande, principalmente no ensino remoto. (MEDIADOR/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa-formação resgatou o dia a dia do pedagogo, possibilitou construir conhecimento, além de trazer o desafio de colocar em prática o que foi aprendido.</i></p> <p>183. Pronto M de mudança, eu acho que esse momento aqui dos encontros, esse momento que eu considero que foi um momento de</p>

	<p>formação, trouxe mudanças significativas acerca do meu olhar, não só, sobre papel do pedagogo no instituto federal, mas também sobre a formação continuada dos professores, a formação continuada de nós pedagogos. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa-formação possibilitou compreender atuação do pedagogo no IF e também a formação contínua de docentes e pedagogos.</i></p>
	<p>184. Eu escolho o A de atitude, porque eu acho que frente a tudo isso eu vou ter uma mudança de atitude, eu espero, e também o A, porque foi um momento de muito aprendizado eu vejo, eu vejo assim. E, o... falta mais uma letra, e o C de conhecimento, adquirir novos conhecimentos. (DESAFIO/SR3, 2020)</p> <p><i>A pesquisa-formação propiciou conhecimento e mudança de atitude.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no *corpus* empírico da pesquisa.

Após a elaboração dos indicadores, realizamos a criação dos núcleos de significação, produto do movimento que vai da parte ao todo, com o objetivo de chegarmos ao concreto pensado, pois os núcleos agrupam um conjunto de dados que revelam a totalidade do objeto de estudo, isto é, da atuação profissional do Pedagogo do IFPI.

Nesse processo, chegamos à três núcleos de significação, o primeiro trata do emaranhado de ações em que se encontra o pedagogo, nele articulamos os indicadores que tratam das diferentes significações sobre ações, evidenciando as ações que são específicas desse profissional. O segundo núcleo de significação trata das relações que medeiam a atuação do pedagogo e fazem com que ele reproduza ou produza suas ações, de acordo com o contexto social em que ele está inserido. Neste núcleo também evidenciamos o conteúdo psicológico da atuação, ressaltando as motivações, angústias, desejos; enfim, os sentidos produzidos pelos pedagogos. No terceiro núcleo de significação, explicitamos o movimento da pesquisa-formação, na qual foi discutida a ação de formação contínua dos docentes. Neste núcleo, apresentamos a realidade e possibilidade dos pedagogos do IFPI desenvolverem esta ação, a ausência de política de formação efetiva, uma nova compreensão da gestão do IFPI acerca da formação contínua como evidência dessa realidade. O quadro 12 sintetiza esse movimento.

Quadro 12 – Núcleos de significação e seus respectivos indicadores

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Do ser “faz tudo” ao emaranhado de ações: é necessário consolidar a atuação do Pedagogo. ✓ Puxando os fios do emaranhado: ações de ensino envolvem orientação, fiscalização, ensaios de formação pedagógica e integração família-escola. ✓ Puxando os fios do emaranhado: ações do currículo e da gestão pedagógica. 	<p>Do emaranhado de ações à delimitação daquelas que são específicas do pedagogo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivos eficazes e compreensíveis para atuação dos pedagogos. ✓ É desafio: o Pedagogo precisa fazer um trabalho de conquista dos docentes. ✓ Atitudes necessárias para desenvolver um trabalho de parceria com os docentes. ✓ A valoração e o êxito medeiam as condições psicológicas para o desenvolvimento das ações do Pedagogo. ✓ Formação inicial em Pedagogia e formação contínua: possibilidade abstrata de mediar a atuação do pedagogo. ✓ Necessidades formativas dos pedagogos: lacunas e possibilidades de devir. 	<p>Condições objetivas e subjetivas que medeiam a atuação do Pedagogo no IFPI.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afinal, a formação docente é ação da atuação do Pedagogo? Sim e não, pois o IFPI não tem uma Política de Formação Docente. ✓ Formação contínua do docente: ação do diretor de ensino ou do Pedagogo? ✓ Os encontros pedagógicos: espaço único de formação docente, mas esporádica, superficial e pragmática. ✓ Formação docente: ação movida por desafios e enfrentamentos. ✓ Significações sobre formação contínua docente: a pesquisa-formação como possibilidade de mediar novo modo de pensar. ✓ Pesquisa-formação como atividade que permite compartilhar conhecimento e superar necessidades formativas. 	<p>Formação contínua do docente: realidade e possibilidades de ação do Pedagogo.</p>
---	--

Fonte: Criação da autora com base no processo analítico dos Núcleos de Significação.

Finalizado o processo de análise da empiria, conforme demonstrado nesta seção, será realizado a discussão dos resultados, tendo por base os núcleos de significação que foram criados, os quais serão explicados considerando os indicadores e seus respectivos pré-indicadores, bem como a revisão de literatura e os fundamentos teórico-metodológicos.

5 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DO IFPI: DESALINHANDO O EMARANHADO DE AÇÕES PARA SE CHEGAR AO CONCRETO PENSADO

“... toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e essência das coisas coincidissem imediatamente.” (MARX, 2008, p.1080)

Para compreendermos a atuação do pedagogo no IFPI faz-se necessário o esforço de buscarmos as relações, sobretudo, as contraditórias que integram a totalidade dessa atuação. A atuação desses profissionais, tal como se apresenta na realidade, não descortina e não apreende suas dimensões, pois, a forma como ela se produz não é direta e imediata, mas mediada. São as mediações que constituem essa atuação e conseguimos apreender que iremos discutir nesta seção, desvelando assim algumas das particularidades da sua essência.

Desse modo, buscamos desvelar a essência da atuação do pedagogo, aquilo que há mais encoberto e que não se manifesta na aparência, por meio das significações expressas pelos pedagogos que revelam seu modo de pensar, sentir e agir. Para tal, nosso pensamento esteve orientado não apenas pelo Materialismo Histórico-Dialético, mas também por alguns dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois nos fundamentamos em algumas categorias e conceitos-chave desta base teórico-metodológica, tais como mediação, realidade e possibilidade, historicidade, significados e sentidos.

Ademais, também nos referenciamos nas ideias de Rubinstein (1977), no que diz respeito ao aspecto psicológico da atuação do pedagogo. Desatacamos, ainda, que esse processo de desvelar a essência da atuação deste profissional também se dá à luz da revisão de literatura, sobretudo, nas ideias de Vasconcelos (2019), Grinspun (2008), Libâneo (2010, 2018), Placco e Souza (2012), entre outros que colaboraram na compreensão do que é específico da atuação do pedagogo escolar.

Também nos ancoramos na legislação que normatiza a atuação do pedagogo, especialmente a atuação do pedagogo nos Institutos Federais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012, 2021), Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI – quadriênio 2020 – 204 (2020), Regimento Interno do IFPI (2011), Ofício Circular nº 15/2005/MEC, que descreve as atribuições do pedagogo que atua na rede federal, e no Guia de Atribuições das Equipes Pedagógicas do IFPI. Assim, esta seção tem por objetivo discutir os núcleos de significação, constituídos nos movimentos do processo analítico.

A discussão será feita por meio de três núcleos de significação que sintetizam diferentes zonas de sentido dos pedagogos e que nos permitem compreender as significações produzidas sobre o ser pedagogo no IFPI. Ressaltamos que essa discussão está organizada em dois momentos denominados internúcleo e intranúcleo. Na análise intranúcleo, discutimos cada um dos núcleos de significação constituídos, articulando seus indicadores. No internúcleo, articulamos os três núcleos, mostrando o movimento de constituição do ser pedagogo de cada um dos partícipes.

A análise intranúcleo está organizada em três subseções. Na primeira, discutimos o primeiro núcleo de significação denominado “Atuação do pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação daquelas que são específicas do pedagogo”, nele aglutinamos os indicadores que evidenciam as ações que os pedagogos realizam.

Na segunda subseção, analisamos o segundo núcleo de significação intitulado “Condições objetivas e subjetivas que medeiam a atuação do pedagogo no IFPI”. Neste núcleo articulamos os indicadores que evidenciam como as significações dos pedagogos foram produzidas mediadas por múltiplas determinações, destacando o caráter psicológico da atuação.

Na terceira subseção, discutimos o núcleo de significação “Formação contínua do docente: realidade e possibilidade de ação do Pedagogo”, no qual articulamos os indicadores que revelam a forma e conteúdo da ação de formação contínua do docente no IFPI, bem como a necessidade de que o IFPI tenha uma política de formação contínua efetiva. Na subseção que segue, iniciamos a discussão do primeiro Núcleo.

5. 1 A atuação do Pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação daquelas específicas do pedagogo

Nesta subseção apresentamos a discussão do primeiro núcleo de significação. Este núcleo foi criado mediante as significações que os pedagogos produziram em relação as ações que desenvolvem no IFPI e nos permite desvelar a relação entre o universal, particular e singular dessa atuação. Esta relação pode ser compreendida no universal da atuação do pedagogo escolar que atua nos Institutos Federais, como profissional responsável pela articulação do processo pedagógico. Esse universal é particularizado nos documentos institucionais do IFPI e se confronta com o singular evidenciado nas significações dos pedagogos.

As significações dos pedagogos evidenciam que ser pedagogo no IFPI é ser o “faz tudo”, porque desempenham ações que não são específicas do pedagogo. Além de evidenciarem, também, o desenvolvimento de ações burocráticas ao mesmo tempo em que também desenvolvem ações pedagógicas. Assim, neste núcleo, buscamos compreender a atuação do pedagogo fazendo uso das significações produzidas pelos pedagogos. Esse núcleo é composto destes três indicadores: Do ser “faz tudo” ao emaranhado de ações: é necessário delimitar atuação do pedagogo; puxando os fios do emaranhado: as ações do ensino envolvem a orientação, fiscalização, ensaios de formação pedagógica e integração família-escola; puxando os fios do emaranhado: ações do currículo e da gestão pedagógica.

Esses indicadores revelam que a atuação é sempre um ato em relação aos demais e que, portanto, se constitui com base nas relações sociais vivenciadas pelos pedagogos. Isto implica orientarmos nosso pensamento para as determinações sociais, a fim de compreendermos o emaranhado de ações que o pedagogo do IFPI desenvolve.

O primeiro indicador que discutimos é *“Do ser ‘faz tudo’ ao emaranhado de ações: é necessário delimitar a atuação do pedagogo”*. O foco deste indicador reside no fato de que os pedagogos revelam significações que evidenciam que eles se sentem “um faz tudo” no campus porque desenvolvem muitas ações que não são específicas do pedagogo. Desse modo, os pedagogos evidenciam que se sentem sobrecarregados porque são responsabilizados por tudo que envolve o ensino no campus, não sendo delimitada aquilo que é específico do pedagogo.

As significações expressas pelos pedagogos, nos pré-indicadores deste indicador, apontam para o fato de que Polivalente, Desafio e Mediador consideram que não há delimitação entre as ações do pedagogo e de outros profissionais como, por exemplo, diretor de ensino e coordenador de curso, vejamos as narrativas de Polivalente:

[...] Uma palavra que resume o trabalho da “pedagogia” é um faz tudo mesmo [...] e a gente se ver muito representada por essa palavra, porque tudo se busca na “pedagogia” [...]. (Polivalente/ ER, 2020).

No meu Campus [...] é bem aquela atuação polivalente, você faz o trabalho do pedagogo, o próprio diretor se posiciona que quem responde pelas demandas de ensino que era para ser ele, o diretor de ensino, ele coloca que, pra equipe que quem responde é o pedagogo, e aí, você termina fazendo para que as coisas não deixem de ser feito, serem feita. [...] (POLIVALENTE/SR2, 2020).

Polivalente, ao significar sua atuação como “faz tudo”, revela que se sente “faz tudo” porque precisa desempenhar as ações do diretor de ensino. No IFPI, o diretor de ensino é

responsável por planejar, desenvolver, orientar e monitorar as ações de ensino do campus (IFPI, 2011). Já a coordenação pedagógica, setor em que atua o pedagogo, é, segundo o mesmo documento, responsável por planejar, organizar, executar, coordenar e supervisionar as ações pedagógicas. Isso demonstra que as ações do pedagogo e do diretor de ensino são muito semelhantes, sendo necessário especificar as ações de cada profissional.

No entanto, apesar de significar sua atuação como “faz tudo”, Polivalente também revela zonas de sentidos em que ela defende o “ser faz tudo”, como podemos ver no pré-indicador, abaixo:

[...] [Não tem como ser pedagogo sem fazer todas essas ações] Faz parte até da natureza da gente de ver o êxito na situação de resolver que você termina se envolvendo [...] até pelas vias do bom senso, para as coisas saírem bem feitas, você termina puxando muitas atribuições [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Como podemos ver no pré-indicador acima, Polivalente, apesar de se reconhecer como profissional que é faz tudo, defende este fato, pois, entende que não tem como ser pedagogo sem desenvolver várias ações, sem ser sobrecarregada, pois para ela, as várias ações que desenvolve são inerentes ao ser pedagogo. Isso revela que Polivalente tem se tornado pessoalmente significativo, o fato de que o pedagogo é profissional que precisa fazer de tudo para se manter na escola.

Texeira (2015) explica como o “ser faz tudo” na escola se tornou presente na atuação do pedagogo. De acordo com a autora, quando os professores passaram a não aceitar mais o controle e a fiscalização por parte do pedagogo, na época denominado de supervisor. Este profissional não soube construir novas ações para seu fazer na escola e com objetivo de justificar sua permanência no espaço escolar, passou a desempenhar várias ações junto às secretarias e direção da escola.

Fato semelhante também ocorreu nos Institutos Federais. Segundo Lima (2015), após a extinção das habilitações do curso de Pedagogia em administração, supervisão e orientação, o pedagogo se tornou generalista, sendo responsável pelas ações que envolviam todas as habilitações que haviam sido extintas. Assim, o pedagogo passou a desempenhar muitas ações, sem, no entanto, ter clareza de quais seriam especificamente pertencentes ao pedagogo.

Com isso, entendemos que a significação de Polivalente, de que para ser pedagogo é necessário fazer tudo, é mediada pelo contexto histórico e social, o que nos leva a inferirmos que ao longo de sua atuação profissional como pedagoga, Polivalente tornou pessoalmente o

significado compartilhado socialmente de que pra ser pedagogo deve-se fazer de tudo. Vejamos as significações expressas por Desafio:

[...]. Então, é... como é ser pedagogo no IFPI... eu vejo que ser pedagogo no IFPI é muito desafiador, considerando assim que... [...] é uma instituição de ensino, mas, que tem outros, são outras pessoas que também é... tratam da questão do ensino, que estão ali acompanhando o professor que no caso vem a ser os coordenadores de curso, o coordenador geral de apoio ao ensino e a equipe pedagógica. (DESAFIO/ER, 2020).

[...] E com o tempo isso pesou muito para gente, essa questão de a gente fazer tudo, tudo que acontecia, chama a pedagogia e isso foi sobrecarregando que chegou ao ponto de trazer problemas de saúde para gente. (DESAFIO/ER, 2020).

[...] E aí de um tempo para cá é eu tenho visto que algumas situações estavam me adoecendo [...] que elas não eram de responsabilidade da equipe pedagógica, muito menos do pedagogo, então isso é responsabilidade do diretor [...] (DESAFIO/ERC, 2020).

A narrativa de Desafio deixa claro que ela significa sua atuação como um desafio porque há outros profissionais que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, o que acarreta falta de clareza sobre a ação de cada profissional. Isto faz com que o pedagogo desenvolva ações que são de outros profissionais. Sobre isto, Mediador e Polivalente narram o seguinte:

[...]. Eu tenho, essa dificuldade de identificar o que é realmente que é nosso e o que não é, aí às vezes, acabo... hoje não me acontece mais tanto [...]. (MEDIADOR/SR2, 2020).

E o trabalho é bom, o trabalho a gente... quando eu entrei, eu achei até que “tinha muito cacife para pouco índio”, porque eu achava que o trabalho do pedagogo era muito confundido com o do coordenador do curso e como de fato é [...]. (POLIVALENTE/ ERC, 2020).

As significações de Mediador e Polivalente revelam que as ações do pedagogo se assemelham às ações de outros profissionais. Para Mediador, isso faz com que ele tenha dificuldades em especificar suas ações. Já Polivalente, com a expressão “muito cacique para pouco índio”, revela que há muitos mandando e poucos obedecendo. Essa narrativa evidencia que, para Polivalente, no IFPI há muitos profissionais para desenvolverem as mesmas ações, isto é, acompanhar o trabalho docente e discente.

No IFPI, além do pedagogo, há outros profissionais que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, que são os coordenadores de curso, o coordenador de área e o diretor de ensino, ao qual os demais profissionais são subordinados. Cada profissional faz parte de um setor diferente e atua de maneira individualizada, como afirma Desafio:

[...]. Nós somos mais assessores, e a gente tem que estar sempre em parceria com outros, com a direção de ensino, com os coordenadores, mas muitas vezes a gente se vê isolado, fazendo tudo isso [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

França (2016), ao analisar as ações de pedagogos no Instituto Federal do Amapá, destaca que essa departamentalização dos Institutos Federais não tem contribuído para uma atuação colaborativa entre os profissionais, pois há muitos setores, cada um com seus profissionais atuando especificamente em suas demandas sem articulação entre eles. A falta de articulação entre esses profissionais acarreta perdas para o processo de ensino, posto que cada profissional atua de forma individualizada o que torna o processo pedagógico fragmentado.

Para solucionar essa sobrecarga de trabalho, Desafio entende que é preciso desenvolver apenas ações específicas do pedagogo, o que nos leva a inferir que, diferente de Polivalente que considera que não tem como ser pedagogo sem desenvolver várias atribuições, Desafio compreende ser preciso delimitar as ações do pedagogo na Instituição para que ela não realize mais ações de outros profissionais e, conseqüentemente, não se sinta sobrecarregada, vejamos:

[...]. Com a construção do guia das equipes pedagógicas, a gente foi tomando um novo posicionamento para que nós não fôssemos mais confundidos com outros profissionais. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Foi construído uma guia das equipes pedagógicas, mas ele não foi o suficiente ainda para que nós venhamos a desempenhar o nosso papel de maneira exitosa [...]. (DESAFIO/EC, 2020).

Os pré-indicadores revelam que, ao mesmo tempo em que Desafio considera que a elaboração do Guia de Atribuição das Equipes Pedagógicas contribuiu para a pedagoga se posicionar diante das ações que são específicas do pedagogo, ela também entende que este documento ainda é insuficiente para que ela desempenhe suas ações de maneira clara. Com isto, podemos inferir que mesmo com o Guia de Atribuição, as ações do pedagogo no IFPI ainda necessitam ser consolidadas.

O pedagogo Mediador, em sua narrativa também revelou indícios de que desenvolve muitas ações e que é necessário especificar as ações do pedagogo para que este não fique sobrecarregado, como podemos ver:

[...]. Me sinto sim, sobrecarregado pelas demandas diárias, pelos serviços vindos do setor pedagógico [...]. Eu preciso lapidar um pouco mais e focar realmente só nas minhas atribuições (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. Em alguns casos até a gente acaba exacerbando as funções e fazendo funções de outros setores, mas, é algo que a gente tem que vigiar[...]. (MEDIADOR/SR2, 2020)

[...]. No início, a gente recebe algumas demandas, por exemplo, de coordenações, que não são nossas [...]. Com o tempo foi que eu percebi, eu lendo nossas atribuições, lendo os documentos internos, a gente percebe que há certas falhas, porque a gente acaba absorvendo coisa de mais e não entregando a quem é de direito [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020)

Mediador explicita que se sente sobrecarregado por fazer ações que não são específicas do pedagogo, sendo necessário se concentrar apenas nas suas ações. Podemos inferir que o pedagogo, diferente do que Polivalente compreende, entende que não é preciso desenvolver muitas ações para ser pedagogo e, por essa razão, é necessário ter atenção para não fazer além daquilo que é estabelecido ao pedagogo.

Além disso, Mediador aponta zonas de sentidos de que na Instituição há desconhecimento das ações do pedagogo, pois este recebe demandas que não lhe pertencem. A esse respeito, Lima (2015) ressalta que o aparente desconhecimento das atribuições do pedagogo por parte da instituição pode contribuir para a desvalorização do pedagogo, pois como a Instituição não compreende as ações que o pedagogo deve desenvolver, são dadas a este profissional as mais variadas ações, como participação em comissões de sindicância, entregas de fardamento escolar, entre outras ações que não são de natureza pedagógica. É neste conflito entre o que os pedagogos compreendem como suas ações e o que os demais profissionais da instituição lhe atribuem, que o pedagogo constitui sua identidade profissional.

Assim, ressaltamos que a realidade do IFPI perpassa a atuação dos pedagogos, mediando o modo como eles significam sua atuação. Considerando que esta é mediada pelas condições reais de vida, inferimos que as condições materiais em que o pedagogo desenvolve sua atuação medeiam as significações produzidas por estes profissionais, de que são “faz tudo” por que fazem ações de outros profissionais.

Ressaltamos que as significações expressas pelos pedagogos são mediadas não apenas pela particularidade da realidade objetiva do IFPI, mas por todo contexto histórico e social.

Assim, para entendermos o porquê dessas significações, precisamos buscar os nexos produzidos na universalidade que medeiam a atuação do pedagogo e suas significações sobre a atuação que desenvolvem. Desta forma, para compreendermos o fato de o pedagogo desenvolver várias ações, é preciso voltarmos o olhar para o processo histórico em que isso foi produzido, buscando seus nexos, tais como a legislação que regulamenta o curso de Pedagogia e a história dos Institutos Federais, bem como do IFPI.

O curso de Pedagogia, desde seu surgimento (1939), tem enfrentado várias dificuldades, chegando quase à sua extinção nas décadas 1960/1970 quando ele passa a ser definido com base em habilitações: magistério para as disciplinas pedagógicas de 2º grau, orientação educacional, supervisão e administração escolar, por meio do parecer CFE 252/1969 que instituiu as habilitações técnicas. Nesse período vigorava a Ditadura Militar e o Estado reproduzia na escola as ideias de controle e coerção do trabalho, muito presente na atuação do supervisor, que controlava o trabalho docente. Essa ideia ainda continua sendo objetivada quando o pedagogo, em seus diferentes espaços de atuação, tem o controle do ensino como uma de suas ações.

Nos anos 1980 e 1990, o país viveu uma fase de abertura democrática, é um período de muitas mudanças sociais, políticas e econômicas que reverberam na escola, surgindo questionamentos sobre seu papel e de seus profissionais, em particular, do supervisor. Segundo Silva Jr. (1997), o supervisor foi submetido a um “cerco teórico-político nas universidades que propunha a extinção do seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 94).

Nesta época, intensificaram-se as discussões sobre a identidade do curso de pedagogia e do pedagogo, várias entidades se reuniram e se manifestaram sobre o anteprojeto das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, reivindicando uma Base Nacional Comum para formação de educadores e a extinção das habilitações do curso de Pedagogia, tais como as habilitações em administração escolar, supervisão e orientação.

De acordo com Teixeira (2015), diante desse cenário em que o supervisor já não era aceito por controlar o trabalho docente, e sem conseguir elaborar novas ações para justificar sua permanência na escola, ele passou a desenvolver ações burocráticas junto às secretarias e direção da escola. Nisto tem início a significação do pedagogo como profissional “faz tudo”.

Publicada em 2006, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) também contribuíram para imprecisão nas ações do pedagogo, ao definir que os cursos de Pedagogia se destinam à formação de professores para exercer as funções de magistério na

educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, na educação profissional – na área de serviços e apoio escolar – e em outros nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Compreendemos que as DCN de Pedagogia deram ao pedagogo uma formação profissional demasiadamente ampla, o que trouxe consequências para a prática desse profissional. No IFPI, por exemplo, a partir da publicação das DCNs, o pedagogo que antes era contratado para desempenhar as ações de acordo com as habilitações, tais como pedagogo-supervisor, ou pedagogo-orientador, passou a ser contratado como pedagogo-área, profissional generalista que deve desempenhar várias ações.

Lima (2015), ao realizar estudo sobre as transformações do ensino ocorridas ao longo dos anos no Instituto Federal de Sergipe, afirma que, a partir dos anos 2000, o pedagogo passa a desenvolver ações diversificadas que nem sempre tinham relação com o pedagógico, nas palavras da autora:

A redução do papel dos profissionais de pedagogia, e seu alijamento de determinadas tarefas na escola, pode estar associada também à falta de clareza das atribuições deles na instituição, principalmente devido ao fim das habilitações específicas em detrimento de uma formação mais generalista. (LIMA, 2015, p. 95).

Entendemos que o emaranhado de ações presentes na atuação do pedagogo tem gênese na extinção das habilitações. No IFPI, assim como em alguns outros Institutos Federais, o pedagogo passou a ser contratado como pedagogo-área, isto é, pedagogo generalista. Segundo Lorenzet e Zitkoski (2017), o pedagogo-área é o profissional que tem atuação ampla envolvendo os campos técnico-administrativo, sociopolítico e pedagógico. Assim, o pedagogo contratado já não é mais o supervisor ou orientador, ele passou a ser aquele profissional que, ao ser generalista, é um “faz tudo”.

Essa amplitude pode, também, ser percebida na Lei 11.091/2005 que define o Plano de Carreira dos Servidores Técnico Administrativos em Educação, entre eles o pedagogo, descrevendo as atribuições desse profissional como responsável por:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005, s./p.).

Uma descrição ampla que dificulta não apenas os demais profissionais da escola, como o próprio pedagogo, é especificar suas ações. Segundo esse ofício (BRASIL, 2005), o pedagogo é responsável pela execução do processo pedagógico da escola, e deve assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Desta maneira, afirmamos que a imprecisão na atuação do pedagogo no IFPI tem sido mediada, entre outros fatores, pelas legislações que regulamentam o curso de formação inicial em Pedagogia, que define as ações do pedagogo, bem como as transformações pelas quais passou o Instituto Federal do Piauí. Os referidos fatores constituem alguns dos nexos que explicam o porquê do emaranhado em que se encontra a atuação do pedagogo hoje no IFPI.

As significações produzidas por Polivalente, Desafio e Mediador evidenciam que eles se sentem “faz tudo” e sobrecarregados porque fazem o que não é específico do pedagogo, o que para Polivalente, é necessário, pois, não tem como ser pedagogo sem fazer de tudo; para Desafio ocorre porque no IFPI há outros profissionais que também são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, o que para ela se constitui em um desafio e para Mediador ocorre porque, de maneira geral, há desconhecimento na instituição do que é específico do pedagogo.

Na análise desse indicador, a categoria mediação foi importante para compreendermos a articulação dialética do contexto macrossocial que constitui a realidade do IFPI e as condições subjetivas manifestadas pelas significações dos pedagogos. Já a categoria historicidade permitiu entendermos que as significações produzidas pelos pedagogos acerca de sua atuação têm processualidade histórica, pois é no movimento histórico e social do curso de pedagogia e do desenvolvimento do IFPI que se pode compreender a atuação dos pedagogos.

Depreendemos que essa significação do pedagogo como profissional generalista faz com que, mesmo tendo um guia de atribuições que dá um norte para suas ações, o pedagogo, assim como os demais profissionais que também atuam com o ensino, tenham dificuldade em delimitar o espaço de atuação do pedagogo. Cientes deste emaranhado de ações que são significadas como “ser faz tudo” e como sobrecarga de trabalho que em grande parte não é seu, convém indagarmos: Afinal, que ações o pedagogo do IFPI tem desenvolvido na atualidade? É o que será discutido nos dois indicadores, a seguir.

Ressaltamos que na articulação dos pré-indicadores que compõem os dois indicadores que discutiremos o leque de ações realizadas pelo pedagogo do IFPI, bem como a nomeação dos mesmos, nosso pensamento foi orientado pelo Guia de Atribuições das Equipes

Pedagógicas do IFPI, o qual divide as ações desses profissionais em três dimensões: ensino, currículo e gestão pedagógica.

Na dimensão do ensino, o pedagogo é responsável por prestar assessoria ao trabalho docente, zelar pela aprendizagem do discente e promover a integração da família-escola. Essa dimensão envolve, portanto, as ações junto aos docentes, discentes e familiares. A dimensão do currículo, diz respeito à participação em comissões que tratam dos programas curriculares da instituição e a gestão pedagógica, que aborda ações relacionadas à assessoria à Direção de Ensino e Coordenações de Curso/Área, tais como elaboração do calendário acadêmico, conselho de classe, planejamento dos encontros pedagógicos, entre outras.

O segundo indicador deste núcleo é denominado “*Puxando os fios do emaranhado: ações do ensino que envolvem orientação, fiscalização, ensaios de formação pedagógica e integração família-escola*”. Neste indicador, articulamos os pré-indicadores que abordam significações dos pedagogos sobre as ações que realizam relacionadas à dimensão do ensino.

Também nos orientamos na revisão de literatura que vem considerando as ações dos pedagogos em pedagógicas ou burocráticas, como França (2016). Embora tenhamos visto na revisão de literatura número significativo de pesquisas que defendem que as ações dos pedagogos devem ser pedagógicas como, por exemplo, Coutinho (2015), Buarque (2017) e Oliveira (2018); esses autores não definem o que são essas ações pedagógicas, por esta razão, entendemos ser importante explicar nossa compreensão de ações pedagógicas. Para tal, recorreremos à Franco (2016), segundo a qual, práticas pedagógicas:

São aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidades uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542).

Depreendemos da citação acima que a prática pedagógica é intencional, sistemática e tem finalidade social, uma vez que ultrapassa as paredes da sala de aula e da escola e relaciona-se com a realidade social em que a escola está inserida. Nesta mesma direção, Teixeira (2014) compreende ações pedagógicas como “determinado modo de agir em que as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos são orientadas por finalidades sociais e políticas” (TEIXEIRA, 2014, p. 206).

Desse modo, neste estudo, entendemos a ação pedagógica como ação intencional, permeada de conteúdo político e dirigida a objetivos sociais. Essa compreensão de ação pedagógica nos possibilita compreendermos que os pedagogos partícipes da pesquisa desenvolvem ações pedagógicas quando revelam atitudes em que se evidenciam a correlação entre os motivos e objetivos, o que faz com que a atuação e atividade se tornem um todo integrado.

Entendemos que o significado social de ser pedagogo escolar é a articulação do processo pedagógico, sendo que este tem duas vertentes, uma com docentes e outra com os discentes. Assim, as ações com os docentes visam dar orientação didático-pedagógica contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Já as ações com os discentes têm por objetivo acompanhar e orientar os alunos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Isso posto, os pedagogos participantes da nossa pesquisa evidenciam que, em sua atuação, desenvolvem ações não apenas com discente e docente, mas também ações que envolvem a família, o currículo e assessoria à gestão.

Polivalente, ao relatar sobre sua atividade afirma que é responsável pela gestão do processo de ensino e aprendizagem, porém, essa responsabilidade é compartilhada, assim expressa:

A gente tem um guia de atribuições criado de forma coletiva, e a nossa responsabilidade maior é a condução do ensino, e da aprendizagem... [...]. (POLIVALENTE/ ERC, 2020).

[...]. Qual a atividade do pedagogo na instituição... É o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. A gestão no processo ensino-aprendizagem junto com outros parceiros, dentro das atribuições [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Assinalamos que Polivalente compreende que o específico de sua atividade está diretamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, às ações que envolvem docentes e discentes. Essa afirmação nos permite entender que, para Polivalente, o socialmente significativo acerca da atuação do pedagogo escolar foi convertido em pessoalmente significativo, pois, para ela o processo de ensino aprendizagem é seu principal foco, comungamos com as ideias de Rubinstein (1977, p. 17) que afirma:

Finalmente, a realização de uma ação de determinado conteúdo moral pode ser para o homem também uma reconhecida obrigação e simultaneamente com isto uma necessidade diretamente sentida, e isso quando o socialmente significativo se converteu também para ele em pessoalmente significativo.

Consideramos essa significação de Polivalente importante, pois converge com o que é colocado por Pinto (2011) quando afirma que a principal ação do pedagogo deve ser prestar assistência pedagógica ao docente de maneira que ele possa desenvolver situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos. Vejamos o que narra Desafio:

A atividade do pedagogo é isso mesmo, acompanhamento do ensino-aprendizagem, do processo de ensino-aprendizagem, é... formação de professores, um grande articulador entre escola e família. [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

Desafio compreende a atividade do pedagogo de modo mais amplo, revelando o número de ações que ela realiza e que ela tem significado como pessoalmente significativa. Inferimos que essa significação da atividade do pedagogo tem gênese no social, na sua vivência enquanto pedagoga, naquilo que ela realiza. Vasconcelos (2019), ao definir as ações do pedagogo, explica que o mesmo pode desenvolver uma série de ações, entre as quais destacamos a ação de formação docente, por meio de organização de palestras, cursos e outros momentos formativos que contribuem para a aprendizagem docente e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Já Mediador expressa significações que revelam que sua principal ação é intervir para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra conforme o planejado, como ele narra abaixo:

Eu acho que o principal papel do pedagogo, assim na minha opinião, realmente é o da intervenção, de estar zelando ali, pelo cumprimento dos direitos dos alunos, do correto formato do ensino, do que realmente é objetivado, para que não haja desvios [...]. Até mesmo porque a gente passa... ultimamente aqui é só o que a gente tem feito é intervenção né (risos) [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. Mas a intervenção nesse sentido viu, a intervenção no sentido de estar ali colaborando, para que o ensino aconteça conforme planejado e para que os direitos sejam atendidos, a quem tem direito. (MEDIADOR/SR3, 2020).

Mediador revela significações que apontam para uma compreensão de que sua principal ação é intervir no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de garantir os direitos dos alunos. Entendemos que o sentido expresso pelo pedagogo é mediado por sua vivência de pedagogo, mas também pelos significados sociais acerca do ser pedagogo presentes ao longo da história da educação, sendo, portanto, resultado do processo histórico.

Assim, ao significar sua atuação como intervenção para que não haja desvios e o ensino ocorra conforme o planejado, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos, Mediador demonstra ter interiorizado um momento da realidade objetiva em que houve o surgimento do supervisor, que “tinha como base a tarefa de tomar decisões e controlar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o professor era visto como responsável pela execução” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 26).

Compreendemos que Mediador significa sua atuação como controle do trabalho docente, pois para ele isso é uma forma de garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Deste modo, concordamos com Vigotski (2009, p. 465) quando afirma que “o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso e, ademais a zona mais estável”. Esta compreensão fica clara quando, ao significar sua atuação como controle do trabalho docente, Mediador revela como esse significado do pedagogo supervisor tem sido duradouro e tem mediado a atuação de profissionais pedagogos.

Passamos agora a conhecer detalhadamente as ações desenvolvidas por esses profissionais, Polivalente explica como realiza o acompanhamento do ensino:

[...]. Então, a gente acompanha o ensino, em contato com os docentes, analisando os instrumentos de ensino, primeiramente, os planejamentos deles, damos orientações e suporte também para que eles desenvolvam as atividades pedagógicas, orientações nos projetos que eles buscam desenvolver também, questão de metodologia [...]. (POLIVALENTE / ERC/ 2020).

Na viabilização do ensino, Polivalente dá suporte pedagógico-didático aos docentes, analisando os planos de disciplinas, contribuindo para que o docente possa realizar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos discentes. No entanto, ao especificar as ações que desenvolve com os docentes, identificamos que grande parte delas se restringe a fiscalização do trabalho docente.

[...]. Quando a gente recebe o plano, a gente vê, é... a ementa, se está condizente com o PPC do curso [...]. Eles também mandam a proposta de avaliação deles para mim, e aí esse planejamento serve para gente fazer essa averiguação assim, desse trabalho deles[...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Nós temos que avaliar ainda no sistema, cumprimento de carga horária e aí lá no sistema ver o que ele registrou lá se está de acordo com o que ele fez [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Lá no campus também, eles mandam as provas para mim [...], então quando mandam uma prova escrita aí eu vou no planejamento, vou no plano de

disciplina e vejo se está coerente com o que foi planejado lá [...]. E aí esse planejamento serve para gente fazer essa averiguação assim, desse trabalho deles. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

As narrativas de Polivalente evidenciam que as ações que ela tem realizado com os docentes se caracterizam por ações burocráticas, uma vez que visa fiscalizar os meios e procedimentos do ensino, o que por sua vez, está arraigado na origem da supervisão escolar. Para Lima (2001), a supervisão escolar envolve aspectos burocráticos do ensino, com ações voltadas para os meios sem a compreensão dos fins e da classe social a quem se destina.

Depreendemos que essas ações que visam controlar o docente, como, por exemplo, o recebimento de planos e provas para averiguar o trabalho docente e o controle da carga horária, são ações em que se prioriza os procedimentos em detrimento da finalidade da ação docente. Sobre o controle das avaliações, Vasconcelos (2019) afirma que é necessário superar a exigência de que os instrumentos de avaliação sejam autorizados pelo pedagogo. Para o autor, o acompanhamento da avaliação deve fazer parte da atuação do pedagogo, porém, sem a exigência de ser anterior à sua realização, e sim no processo do trabalho docente.

Convém ressaltarmos que, apesar de Polivalente desenvolver ações burocráticas, ela as desenvolve com o objetivo de contribuir com o trabalho docente, conforme revela os pré-indicadores abaixo:

[...]. Eles [docentes] acham que a gente fiscaliza o trabalho deles e... É uma fiscalização, mas pra melhorar. Muitos acham que a gente só quer encontrar os erros [...]. E não tá em busca de ajudá-los, né?![...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

É... o que a gente é orientado, é para acompanhar o trabalho do docente [...]. Aí, nesse acompanhamento é onde a gente vê todas as nuances do processo, e contribui também, embora não esteja implícito, mas, na formação do docente, porque na medida que a gente faz uma orientação a gente tá fazendo isso. (POLIVALENTE/SR2, 2020).

[...]. Essas mais burocráticas, relacionadas a análise de plano de disciplina [...], é uma atividade que a gente faz, mas não é uma das atividades que a gente mais gosta [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

As significações expressas por Polivalente revelam que, ao fiscalizar o trabalho docente, para além do controle, ela contribui para a formação desse profissional, por meio das orientações dadas na análise dos planos de disciplinas. Além disso, é possível compreender que, para essa pedagoga, a ação de análise e controle do trabalho docente, é uma ação que ela faz contra sua vontade, isto é, como força estranha.

Assim, a pedagoga não tornou pessoalmente significativo esta norma do IFPI que orienta os pedagogos a fiscalizarem o trabalho docente, pois, “essa consciência submete-se à moralidade apenas como uma força que lhe é estranha, mas não se eleva até ela” (RUBINSTEIN, 1977, p. 18). Dito isto, entendemos que esta ação ocorre somente de maneira externa, pois não se origina na personalidade da pedagoga, tampouco revela seu caráter, uma vez que vai contra suas necessidades e motivações, que compreendemos ser contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Vejamos o que revela as ações desenvolvidas por Desafio:

[...]. A gente faz nosso trabalho enquanto pedagogo, é esse de fazer o assessoramento, o assessoramento pedagógico junto ao docente, está orientando-o, em relação ao seu plano de curso, ao seu plano de disciplina [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Quando a gente estabelece um prazo para que isso seja entregue para que nós possamos analisar, e a gente coloca nossas orientações acerca de um objetivo ou de outro, é... alguns acham que a gente está fazendo nossa função de fiscal, que a gente está fiscalizando o trabalho dele, mas a gente também tem que prestar conta daquilo que nos é cobrado [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. O objetivo da gente está avaliando esses planos, primeiro é dá cumprimento àquilo que está estabelecido lá na organização didática [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. E segundo é a gente observar essa coerência entre a ementa que tem no PPC do curso, é os objetivos que o professor propôs dentro daquilo que ele se dispõe para ensinar, se realmente essa avaliação [...], se ela é coerente, o referencial bibliográfico, se ele atende aquilo que está proposto lá no PPC [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

As significações expressas por Desafio revelam que ela, assim como Polivalente, nas ações realizadas com os docentes, tem se prendido mais a ações de caráter burocrático, uma vez que a assessoria pedagógica prestada ao docente se dá por meio da análise dos planos de disciplinas.

Desafio também aponta indícios de que não são apenas os docentes que se sentem fiscalizados, suas significações apontam zonas de sentidos que revelam que ela também, enquanto pedagoga, se sente fiscalizada, e por este motivo é preciso estabelecer prazo para entrega dos planos de disciplina pelos docentes. Podemos então inferir que o motivo que orienta essa ação de Desafio é que ela precisa prestar conta, cumprir com aquilo que lhe é exigido, nos documentos institucionais, pois assim, cumprirá com sua obrigação.

Esta ação é para Desafio um dever; assim, “quando o devido só se cumpre porque se trata de um dever, independentemente de qual seja o seu conteúdo concreto, isto conduz à mais completa indiferença, o seu conteúdo moral”. (RUBINSTEIN, 1977, p. 18). Isto significa que ao cumprir a ação como dever, Desafio faz isto de maneira indiferente, pois sua consciência submete-se a essa ação apenas como uma força que lhe é estranha.

Compreendemos que esse motivo não se vincula à especificidade da atuação do pedagogo, porque o motivo que orienta esta ação é a obrigação que a pedagoga tem que cumprir o que nos mostra que Desafio tem realizado uma tarefa. Rubinstein (1977) nos ajuda a compreender isto quando afirma que “as motivações da atuação humana estão vinculadas, naturalmente, aos seus fins ou objetivos, na medida em que atuam como estímulo para alcançar o referido fim. Mas a motivação pode desprender-se do objetivo e deslocar-se” (RUBINSTEIN, 1977, p. 66).

Desta maneira, depreendemos que quando o indivíduo deixa de ser guiado pela motivação e tenta se adequar às condições objetivas, a atuação se converte em tarefas. Com esta explicação, afirmamos que Desafio, ao desenvolver sua atuação guiada pela finalidade da ação, e não pelas motivações, sua atuação, que é a unidade da ação e da atitude, se converte em tarefa. Portanto, as significações expressas por Desafio revelam como ela tem se esforçado para cumprir com aquilo que lhe é cobrado no IFPI. A seguir, vejamos o que narra Mediador:

[...]. A gente deixou o dia inteiro só para planejamento, nós explicamos em relação como é o plano de atividades não presenciais [...], estipulamos um prazo para entrega desses planos [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. A partir dos planos feitos, aí nós passamos a outro tipo de acompanhamento que é no caso, acompanhar se essas atividades estão sendo desenvolvidas e acompanhar também no sentido de orientação [...]. Assim a gente tem feito e tem tentado chegar mais próximo desses professores nessa questão da orientação. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[Com que objetivo se recebe os planos de disciplinas] Então, é com esse objetivo que a gente solicita esse plano para que a gente possa acompanhar o trabalho do professor, ajudar a melhorar, inclusive para cobrar ele se for o caso [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. Então, nosso trabalho acaba sendo de cobrança, de acompanhamento, acaba sendo de fazer realmente acontecer esse processo, com que os direitos desses alunos sejam realmente efetivados [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

Das narrativas de Mediador, podemos entender que o planejamento que é feito com o docente ocorre por meio das orientações de como se deve elaborar o plano de atividades não

presenciais e do posterior acompanhamento acerca do cumprimento do que foi proposto no plano. Dessa forma, trata-se de ação burocrática, pois inferimos que o motivo que orienta esta ação é monitorar o docente para que se garanta o direito de aprendizagem dos alunos.

Desta maneira, entendemos que o motivo para agir não coaduna com o objetivo da atuação do pedagogo, que é dar orientação didático-pedagógica ao docente, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isto nos leva a afirmar que Mediador também tem desenvolvido uma tarefa, pois, conforme Rubinstein (1977), a pessoa deixa de ser orientada pelas motivações, para ser orientada pela finalidade da ação.

A respeito da ação de planejamento, Vasconcelos (2019) entende o planejamento docente como processo de reflexão permanente e de tomada de decisão acerca do trabalho docente. Ressaltamos a importância do pedagogo nesse processo, uma vez que contribui para a reflexão acerca das finalidades sociais e políticas da ação docente, não podendo, portanto, sua ação se restringir ao controle da prática docente. Para além da cobrança, a ação de acompanhar dos planos de disciplinas deve ter como motivo e objetivo contribuir com o docente, dando-lhe orientação pedagógica e didática.

Com base nas narrativas expressas pelos pedagogos, depreendemos que Polivalente, Desafio e Mediador realizam ações de controle e fiscalização do trabalho do docente, desenvolvendo assim ações burocráticas. Silva Jr. nos ajuda a compreender o que são ações burocráticas quando esclarece que “[...] A burocracia passa, frequentemente, de modo de organização a modo do pensamento e é nesse sentido que ela se torna quase insuperável. Pensar burocraticamente é não “pensar, é assumir uma impessoalidade e renunciar, conseqüentemente, à expressão pessoal” (SILVA JR., 1997, p.103).

Portanto, quando o pedagogo desenvolve suas ações sem pensar na sua finalidade, isto é, na articulação do trabalho pedagógico da escola, ele está desenvolvendo ação simplesmente burocrática, pois deixa de lado o pedagógico, as finalidades sociais e políticas de sua ação, para focar apenas questões técnicas do ensino.

Outra ação realizada pelos pedagogos com os docentes é a formação continuada. De acordo com o Guia de Atribuição das Equipes Pedagógicas, o pedagogo deve “apoiar a formação continuada dos docentes em parceria com direção de ensino e coordenação de curso/área, primando pela qualidade do ensino” (IFPI, 2016, p. 5). Polivalente destaca que, nos encontros pedagógicos que tem com os docentes, sempre é realizado um momento de formação sobre como os docentes podem melhor desenvolver sua prática, tratando de temas como planejamento e avaliação. Além disso ela reconhece a ação de orientação pedagógica ao docente como ação pertencente ao pedagogo.

[...]. Eu achava que o pedagogo ficava mais envolvido com o aluno e que essa atuação de orientação pedagógica junto aos professores eu via mais dissolvida [...], mais agora não, na minha atuação não, eu já tenho esse acompanhamento tanto do docente, quanto do discente. (POLIVALENTE/EC, 2020).

[...]. Nos encontros pedagógicos também, a gente sempre coloca estratégias, e como eles [docentes] podem estar melhorando o planejamento deles e avaliação [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que a principal ação do pedagogo escolar, seja qual for a denominação dada a este profissional, é a formação contínua dos professores, seja por meio de atendimento individual, coletivo ou por meio do estímulo à participação em cursos, congressos, seminários. O pedagogo deve, então, possibilitar aos docentes reflexão crítica para que possam elaborar suas críticas e concepções de educação, escola, ensino, aprendizagem etc. Mediador também demonstra ter consciência desse significado socialmente compartilhado, quando em suas narrativas expressa:

[...]. Eu acredito que essa questão específica nossa é realmente a essa construção do conhecimento pedagógico mesmo, da formação [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

Mediador reconhece a formação pedagógica do docente como uma ação específica sua, o que demonstra que ele tem consciência do que é socialmente significativo no trabalho do pedagogo. Essa significação demonstra que ele também atribui sentidos à sua atuação, que se relacionam com o significado social que tem sido atribuído aos pedagogos escolares. Com isso, ele significa que no IFPI, a formação pedagógica não pode ser atribuída a outro profissional, pois é algo específico do pedagogo.

Desafio, ao narrar sobre a formação que realiza, evidencia o modo como ela desenvolve essa formação, conforme podemos verificar abaixo:

[...]. Então, assim, a gente tem muita dificuldade, mas todo encontro pedagógico, o momento de formação que a gente tem é esse aí! [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. A gente quando vai fazer o momento de formação pedagógica, a gente tenta trazer uma formação, considerando que muitos é... acham que “santo de casa não obra milagre”, então a gente está sempre procurando trazer uma pessoa externa [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

Diante da narrativa de Desafio, podemos compreender que a formação contínua realizada pela pedagoga se dá por meio de pessoas externas, como momentos de palestras, cursos. Inferimos que isto se deve ao fato de que a pedagoga não é vista pelos docentes como alguém que possa colaborar no processo formativo, o que se deve ao distanciamento que há entre pedagogo e docente. Comungamos com Oliveira (2018) quando afirma que esse distanciamento prejudica a construção dos saberes na escola, pois dificulta a realização da formação contínua por parte do pedagogo.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que Polivalente e Desafio revelam que o momento de formação docente fica restrito ao momento do encontro pedagógico. Dessa forma, é importante ressaltarmos que, de acordo com Placco e Silva (2002), Liberali (2008) entre outros, compreendemos a formação contínua como processo multideterminado que favorece a apropriação de conhecimentos e novos modos de agir, a partir da compreensão das questões sociais e históricas, dentro das quais se constitui, para transformá-las. Sendo assim, o processo de formação contínua não se restringe a palestras, cursos e treinamentos, embora estes se constituam em ações formativas.

Sobre as ações desenvolvidas com os docentes, podemos compreender que a atuação dos pedagogos é mediada pelas significações produzidas pela realidade objetiva em que se desenvolve essa atuação. Realidade esta que é contraditória, pois nos possibilita entendermos que a mesma realidade que medeia sentidos acerca de ações burocráticas, que não se vinculam à finalidade de sua atuação, também medeia a produção de sentidos nos quais os pedagogos reconhecem que o específico de sua atuação é desenvolvimento de ações pedagógicas.

Na ação de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, os pedagogos também realizam o levantamento da frequência e desempenho do discente. Polivalente destaca que

[...]. Toda sexta-feira eu faço levantamento de todas as turmas, frequência [...], vejo o desempenho acadêmico que foi lançado lá, então toda sexta-feira, muitos alunos recebem ligações [...]. Quando tem uma quantidade de faltas na semana, eu já mando mensagem procurando saber o que está acontecendo [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

[...]. Eu faço isso, assim, de forma individual, quando eu chamo o aluno que tá com nota baixa, com baixo desempenho, aí que vai na minha sala e a gente faz toda essa orientação. [...]. (POLIVALENTE/SR2, 2020).

[...]. Então, assim, até o aluno ele tem essa necessidade de formação, para ter um bom desempenho, nas atividades pedagógicas [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

As narrativas revelam que, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, após o diagnóstico de desempenho dos alunos, a pedagoga realiza momento de orientação ao discente com o objetivo de colaborar no seu processo de aprendizagem. Inferimos que o acompanhamento do discente é uma ação pessoalmente significativa para Polivalente e que o motivo que a impulsiona a agir é que o aluno consiga aprender e, conseqüentemente, tenha bom desempenho no processo de aprendizagem.

O diagnóstico do desempenho discente com base no resultado das avaliações é importante porque pode ser utilizado como instrumento para o acompanhamento do trabalho docente e permite seu redirecionamento. De acordo com Almeida e Soares (2012), esta ação de acompanhamento assemelha-se à ação desenvolvida pelo orientador educacional. Segundo as autoras em tela, faz parte das ações do orientador identificar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e, em colaboração com os docentes, encontrar formas de superar essas dificuldades.

Desafio também narra as ações de acompanhamento desenvolvidas com os discentes:

[...]. A gente tem trabalhado mais de perto mesmo, é com o discente, orientando-o, acolhendo aquele que é novo na instituição, que é ingressante, a gente tenta orientar ele em relação a como lhe dar com o dia a dia dentro da instituição [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

A gente também faz esse mapeamento dos alunos, de uma maneira geral, a gente faz bimestralmente, de quais são os alunos que estão com índice de rendimento baixo, a gente tenta acompanhar as frequências, quais são aqueles alunos mais faltosos [...]. (DESAFIO/ERC, 2020)

[...]. Porque é diferente, querendo ou não, a nossa escola é diferente, alguns ficam deslumbrados, outros ficam totalmente perdidos, quando adentram nela, ou porque acham a estrutura maravilhosa e outros porque não só a estrutura, mas a questão do próprio ensino, é disciplina de mais é tudo muito grandioso [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

As significações expressas nas narrativas acima evidenciam que Desafio não apenas se preocupa com a frequência e rendimento dos alunos, como também se preocupa com o acolhimento do aluno que ingressa na instituição. A pedagoga considera importante acolher esses alunos, dando-lhes orientações a respeito da rotina da instituição, o que motiva essa atitude de Desafio é o fato de que o IFPI possui um ensino diferenciado, isto é, o ensino técnico integrado ao ensino médio, o que faz com que os alunos tenham muitas disciplinas.

Já Mediador revela que também realiza o acompanhamento dos discentes que não conseguem obter êxito na aprendizagem e, caso seja preciso, encaminha o aluno para ser atendido por outros profissionais:

[...]. O tempo todo a gente está conversando com as coordenações para saber como é que estão os alunos, se os alunos estão participando, eles nos entregam relatórios em relação à participação, a gente se reúne em reuniões para elaborar estratégias para esses alunos que não estão conseguindo acompanhar [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. Muitos professores, às vezes não sabem mais o que fazer com certo aluno, então a gente chama o professor, vamos ver qual a situação desse aluno, se for o caso, como já aconteceu, a gente encaminha para comissão de assistência estudantil, encaminha para o setor de psicologia [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

O desenvolvimento dessas ações aponta que os pedagogos se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem dos discentes, o que os motiva a desenvolverem ações pedagógicas com os alunos e com os docentes, quando se trata de ações formativas. Deste modo, afirmamos que uma responsabilidade que é socialmente significada como importante, é revelada, por meio da atitude dos pedagogos, como pessoalmente significativa.

As ações pedagógicas voltadas para os discentes se assemelham às ações do orientador educacional, muito presente na atuação do pedagogo que atua nos IFs conforme demonstrado na revisão de literatura deste estudo e nas narrativas de Polivalente e Desafio. Historicamente, a orientação educacional tem sido entendida como processo pelo qual os alunos desenvolvem bons hábitos e atitudes em relação aos estudos. Porém, na atualidade, ela não pode mais ser compreendida como a ação exclusiva do orientador junto aos alunos.

A orientação educacional chegou aos Institutos Federais por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial no 1947. Esta Lei estabelecia em seu Art. 50 o seguinte:

Art.50- Instituir-se-á em cada Escola Industrial ou Escola Técnica, a orientação educacional que busque, mediante aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares. (BRASIL, 1947).

Segundo Coutinho (2016), a orientação educacional buscava adaptação do aluno tanto à escola quanto à futura profissão. No IFPI, o serviço de orientação educacional foi definitivamente implantado por meio da Lei nº 3553 de 1959 que reformulou o ensino industrial. Ressaltamos que nesta época a orientação educacional ainda não era exercida por um profissional com formação em Pedagogia, pois não havia essa exigência.

A nomeação de um profissional com formação específica para orientação só ocorreu em 1981 e, posteriormente, por volta de 1994, o serviço de orientação educacional foi incorporado à Coordenação Técnica Pedagógica (REGO; RODRIGUES, 2009). Esse setor passou a receber denominação de Coordenadoria de Supervisão Pedagógica, que prestava atendimento ao docente e discente, objetivando o perfeito ajustamento do jovem à educação.

Félix (2002) afirma que após a fusão da orientação educacional e supervisão pedagógica, ambos profissionais passaram a atuar de maneira integrada, com o desenvolvimento da ação de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, por meio de análise do resultado das avaliações, do atendimento individual, ou entrevista com os alunos que apresentavam dificuldades para aprender, aconselhamento aos discentes com problema emocionais e realização do conselho. Compreendemos que essas ações são muito semelhantes às ações desenvolvidas pelos pedagogos hoje, conforme expresso nas narrativas de Polivalente e Desafio.

Assim, a integração dos dois setores na antiga Escola Técnica Federal, assim como outros fatores como, por exemplo, o fato do pedagogo ser visto pelo docente como fiscal, pode explicar porque na atualidade, Polivalente e Desafio priorizam na dimensão do ensino as ações de orientação discente. Isso pode explicar o porquê de Polivalente e Desafio, nas dimensões do ensino, terem priorizado as ações com os alunos, conforme as narrativas:

[...]. Mas o foco maior é no acompanhamento do aluno mesmo, o trabalho discente, é que é nosso foco maior, pelo menos no meu campus, nos dois campi que eu já passei [...]. (POLIVALENTE/ ERC, 2020).

[...]. A gente tem trabalhado mais de perto mesmo, é com o discente [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

Em suas narrativas, Desafio e Polivalente expressam que entre as ações do ensino, elas têm priorizado as tarefas relacionadas aos discentes. Segundo Almeida e Soares (2012), as ações de orientação educacional se tornaram presentes na atuação do pedagogo após a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, quando o pedagogo escolar passou a integrar a função de supervisor e orientador educacional, tornando-se responsável

pela articulação do processo pedagógico da escola. Dessa forma, faz parte da atuação do pedagogo o desenvolvimento de ações voltadas para o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Grinspun (2008), a orientação educacional tem papel de mediação na escola e envolve os alunos, os professores, o currículo, a comunidade e toda a escola. Ela saiu do foco psicológico para o pedagógico, tendo como objetivo central, a produção do conhecimento que possibilita a transformação não apenas dos alunos, mas da escola e da própria sociedade.

A última ação desenvolvida pelos pedagogos, e que faz parte do ensino, são as ações que tratam da integração família-escola e se referem àquelas ações desenvolvidas com as famílias, as quais, como narram os pedagogos, ocorrem, sobretudo, por meio das reuniões com pais, organizadas por eles.

[...]. Passa uma orientação para esse pai de como ele acompanhar esse aluno em casa, como é que ele deve fazer para criar hábito, para criar ritmo de estudo nesse aluno, então é totalmente necessário[...]. (POLIVALENTE/ER, 2020)

[...]. A gente busca orientar eles de todas as formas [...], conversando também junto às famílias a gente tem tido muito êxito em relação a isso, então nosso trabalho junto às famílias, esse trabalho tem sido exitoso[...]. (DESAFIO/ERC, 2020)

[...]É importante também a gente está conversando com a família, buscar essa parceria, saber como é que esse aluno é acompanhado, fazer as orientações necessárias para família [...]. (DESAFIO/SR1, 2020)

[...]. Atendimento aos pais, nós temos bimestralmente a reunião com os pais [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

Polivalente revela que considera necessária a orientação às famílias para potencializar o desenvolvimento do aluno. Desafio demonstra que tem conseguido desenvolver um bom trabalho com os pais; e Mediador, por sua vez, afirma que as reuniões com pais no seu campus são realizadas bimestralmente. Tratando da atuação do pedagogo com as famílias, Orsolon (2006b) compreende que o pedagogo, como aquele que faz a articulação do processo pedagógico na escola, deve integrar todos os atores da comunidade escolar, sendo que os alunos e suas respectivas família fazem parte dessa comunidade.

Desta maneira, entendemos que, ao realizar a orientação aos alunos e aos pais, o motivo que os orienta é a responsabilidade social que eles têm com o processo de ensino-aprendizagem, o que revela que os pedagogos têm consciência do objetivo a que se destina seu trabalho.

A análise deste indicador, “*Puxando os fios do emaranhado: ações de ensino que envolvem orientação, fiscalização, ensaios de formação pedagógica e integração família-escola*”, nos permitiu entender que na dimensão do ensino, a assessoria pedagógica ao docente tem se caracterizado por ações burocráticas que visam ao controle do trabalho docente, mas também por ações pedagógicas que objetivam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e no processo de formação docente. Ressaltamos, no entanto, que as ações de formação ainda ocorrem de maneira tímida, se restringindo aos encontros pedagógicos.

Também discutimos que as ações pedagógicas, aquelas que tratam do acompanhamento discente e da integração família-escola, visam potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Além das ações da dimensão do ensino, fazem parte ainda da atuação do pedagogo as ações das dimensões do currículo e da gestão pedagógica, que serão discutidas no próximo indicador.

O terceiro e último indicador, “*Puxando os fios do emaranhado: ações de currículo e de gestão pedagógica*”, deste primeiro núcleo, “*Atuação do Pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação daquelas que são específicas do pedagogo*”, articula as significações que revelam ações do currículo e da gestão pedagógica. De acordo com o Guia de Atribuição das Equipes Pedagógicas, ações da dimensão do Currículo são ações técnicas que envolvem participação em comissões de análise e elaboração documental, direcionadas aos programas curriculares da Instituição. Já as ações da dimensão Gestão Pedagógica são relativas ao assessoramento, à direção de ensino e coordenações de curso/área tais como: elaboração do calendário acadêmico, planejamento do encontro pedagógico, conselho de classe, participação em comissões, entre outros. Vejamos, primeiramente, as ações do currículo que dois dos três pedagogos participantes da nossa pesquisa desenvolvem:

[...]. Dentro de cada órgão, colegiado, dentro dos grupos que nós participamos, dos núcleos, dentro dos vários grupos que tem, a gente busca fazer o papel que está direcionado ao pedagogo em cada documento [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. No colegiado a gente está ali, para garantir o direito de aprendizagem daquele aluno, se for preciso, sair na defensiva dele o tempo todo [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Não há como acompanhar bem o processo de ensino-aprendizagem se não houver esses elementos aqui, o colegiado de curso porque decide, encaminha o curso [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

A participação nos colegiados de Curso é uma ação que os pedagogos também reconhecem como pessoalmente significativa. Para Desafio, sua participação no colegiado é movida pela necessidade que se converte em motivo de garantir o direito de o aluno aprender. Já Mediador demonstra que considera importante sua participação nos colegiados de curso porque entende que esse é um órgão que norteia o Curso, possibilitando, assim, que ele acompanhe o processo de ensino e aprendizagem; sendo assim, o que motiva o pedagogo nesta ação é como melhor acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Resolução 54/ 2018/CONSUP, o Colegiado de Curso é o órgão consultivo e deliberativo, responsável pela coordenação didática, elaboração, execução e acompanhamento das políticas de ensino de cada Curso. O colegiado é composto por um coordenador de Curso, três docentes da área de conhecimento específico, dois docentes das demais disciplinas do curso, um representante dos alunos e um assessor pedagógico.

Assim, o pedagogo, ao participar do Colegiado do Curso, propõe planos e metas para o Curso, conduz e avalia a estrutura curricular, propõe e avalia atividades extracurriculares, elabora a proposta do calendário anual, aprecia convênios no âmbito acadêmico referente ao Curso, entre outras tarefas realizadas juntamente com os demais membros do colegiado. Das ações que fazem parte da dimensão do currículo, a participação no colegiado de curso, foi a única citada pelos pedagogos, o que nos leva a inferir que, entre as ações que permitem acompanhar o currículo, a participação no colegiado de curso é ação de rotina dos pedagogos.

No que se refere às ações da dimensão da gestão pedagógica, os pedagogos Mediador e Polivalente relataram ações como organização e participação no conselho de classe, além de participação em várias comissões, como se segue:

[...]. O conselho de classe a gente segue o regramento do pré-conselho, conselho e pós-conselho [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020)

[...]. O conselho e aí sempre a diretoria de ensino, ela marca uma data para a gente está entrando em alinhamento, a gente alinha primeiro como irá fazer naquele bimestre, porque todo bimestre, por incrível que pareça, sempre tem algo novo, algo diferente [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020)

[Conselho de classe] A gente faz naquele formato, primeiro a gente estabelece o pré-conselho com os alunos, [...] agenda o conselho [...]. A gente faz um slide bem organizadinho, a gente condensa aquelas respostas em uma apresentação e então a gente esclarece os pontos de dificuldades, ou que os alunos identificam como o motivador daquela dificuldade e também a gente aponta o que eles dizem lá, que seria a solução, tanto por parte do professor, como dele próprio aluno [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020)

A narrativa de Polivalente e Mediador demonstra como eles participam do Conselho de Classe no campus, por meio das ações de pré-conselho, conselho e pós-conselho, conforme estabelecido pela Resolução 19/2019/CONSUP. Mediador também explica como é feito o planejamento desta ação, em parceria com a direção de ensino e ressalta que, no Conselho, tenta conciliar os problemas colocados pelos alunos e docentes.

O Conselho de Classe é a instância responsável pelo acompanhamento do processo pedagógico e pela avaliação do desempenho escolar das turmas, com função consultiva e deliberativa, o conselho de classe não é apenas momento de avaliação, mas também de reflexão acerca do processo pedagógico da escola.

Segundo a Resolução 19/2019 do CONSUP, no Conselho de Classe a coordenação pedagógica é responsável, por coordenar a reunião do conselho, apresentar análise do rendimento da aprendizagem dos alunos, sugerir estratégias pedagógicas que colaborem para minimização da retenção e evasão acadêmica, exercer o direito de vez e voto.

O Conselho de Classe tem sido colocado na literatura como momento importante para reflexão e redirecionamento do processo de ensino. Almeida e Soares (2012) destacam que o momento do Conselho possibilita articulação de vários segmentos da escola, tendo como objeto de estudo o processo de ensino e de aprendizagem. Isto posto, o Conselho de Classe se constitui em espaço privilegiado para reflexão acerca da organização da prática pedagógica, sendo, portanto, ação pedagógica que o pedagogo realiza em parceria com a direção de ensino.

Além de participar dos conselhos de classe, Desafio e Mediador ainda relataram participação em Comissões e Núcleos Institucionais, como podemos ver a seguir:

Aqui, enquanto pedagogo [...] faço parte do NAPNE, eu faço parte de algumas comissões e colegiado, então é um campo de atuação tão amplo [...]. (MEDIADOR/SR2, 2020).

[...]. A gente começou a colocar cada um no seu quadrado, só fazer aquilo que é função da equipe pedagógica, nada mais além disso, é claro que a gente não vai se omitir de determinada situação, mas tinha muita coisa, a gente faz parte de assistência estudantil, a gente faz parte do NAPNE[...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Fora nossas atribuições, ainda tem todas essas questões, da gente está sempre no seletivo, da gente tá sempre na comissão de uma ou outra coisa [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

Mediador explica que sua atuação é muito ampla porque ele faz parte do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), participação em comissões

e colegiado. Na mesma direção, Desafio revela que além das atribuições que lhe são específicas do pedagogo, ela ainda precisa fazer parte do NAPNE, e de várias comissões, como por exemplo, Comissão de Assistência Estudantil e Comissão de Processo Seletivo. A participação em Comissões é uma das ações que consta no Guia de Atribuição das Equipes Pedagógicas (IFPI, 2016, p. 7), segundo o qual, o pedagogo deve:

- i) Participar de comissões relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão do campus;
- h) Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na Instituição.

Destacamos, que a participação em Comissões não tem sido profissionalmente significada para Desafio, pois ela não considera que fazer parte das comissões institucionais está dentro das várias ações que ela considera sendo do pedagogo, que são aquelas que têm como foco o processo de ensino e aprendizagem.

Lima (2015) nos ajuda a refletir sobre essa questão quando, em sua pesquisa, constata que, a partir dos anos 2000, período pós promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 e de intensos debates sobre o fim das especializações, há muitas ações relacionadas à participação em comissões que variam desde organização de datas comemorativas à elaboração de programas internos. Ao mesmo tempo em que foi verificado redução da presença de pedagogos no desenvolvimento de ações relacionadas ao planejamento didático-pedagógico.

Compreendemos, portanto, com base em Lima (2015) e nas significações expressas por Desafio e Mediador, que a participação em várias comissões pode prejudicar o desenvolvimento de ações específicas do pedagogo, com a ressalva de que, ao se dedicarem à estas ações, esse profissional pode deixar de lado ações pedagógicas que têm como foco o processo de ensino e aprendizagem.

Na discussão dos indicadores que compõe este núcleo, *“Atuação do Pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação daquelas específicas do pedagogo”*, foi possível compreendermos a dialética da relação entre objetividade e subjetividade que constituem as ações dos pedagogos, uma vez que as significações produzidas pelos pedagogos são produtos da apropriação do mundo objetivo.

Desta maneira, apreendemos, por meio da discussão das significações produzidas por Polivalente, Desafio e Mediador, zonas de sentidos que nos permitiram compreender as ações que eles desenvolvem. Identificamos, que os pedagogos ao mesmo tempo em que significam

que o específico de sua atuação são ações pedagógicas, também produzem zonas de sentidos que orientam para o desenvolvimento de ações burocráticas.

Este fato se deve a própria relação dialética do pedagogo com a realidade na qual sua atuação se insere, realidade que é mediada por múltiplas determinações, algumas delas já desveladas neste núcleo, tais como a legislação que orienta a atuação do pedagogo, como se deu os nexos que foram produzindo a historicidade desse profissional no contexto em geral e nos Institutos Federais. Com o objetivo de continuarmos desvelando as mediações que constituem essa atuação, damos sequência à análise do segundo núcleo denominado: *Condições objetivas e subjetivas que medeiam atuação do Pedagogo no IFPI*.

5. 2 Condições objetivas e subjetivas que medeiam atuação do pedagogo no IFPI

Os indicadores que constituem esse núcleo de significação evidenciam que as significações dos pedagogos Mediador, Polivalente e Desafio são mediadas pela realidade subjetiva e objetiva que eles vivenciam. Neste estudo, entendemos, ancorados em Marx (2009), a realidade objetiva como as condições materiais que medeiam a atuação dos pedagogos como, por exemplo, as relações interpessoais estabelecidas no IFPI, a formação inicial e contínua dos pedagogos, ou sua ausência, e a legislação que normatiza a atuação destes profissionais.

Já por condições subjetivas, de acordo com Saviani (2004), entendemos se referir à singularidade de cada sujeito, produzida na relação dialética entre objetividade e a subjetividade do indivíduo. Desse modo, entendemos como condições subjetivas, que medeiam a atuação do pedagogo, os motivos que orientam o agir, as atitudes que cada profissional tem diante da realidade objetiva e o sentimento de valoração e êxito que eles têm sobre suas ações.

A relação entre objetividade e subjetividade é importante para compreendermos que somente as condições subjetivas não são suficientes para transformarmos uma ação. A transformação da ação dos pedagogos exige a transformação também das condições objetivas em que a atuação ocorre.

Com isso, queremos afirmar que o pensamento é sempre emocionado, que a vivência, as dificuldades, desejos, necessidades, angústias, emoções são mediadores das significações dos pedagogos. Assim, para compreendermos a atuação do pedagogo no IFPI, é necessário desvelarmos as mediações que a constituem, que envolvem tanto as condições subjetivas, quanto as objetivas.

É importante considerarmos também a compreensão de Rubinstein (1977, p. 12) quando afirma que “a relação do ser humano com a realidade objetiva manifestada na sua atividade, depende dos seus processos psíquicos, porém, mais ainda é a dependência dos seus processos psíquicos em relação à sua atividade”. Isso significa que os processos psíquicos orientam o modo de agir do pedagogo na realidade, sendo produzidos na relação dialética entre a realidade e os processos psíquicos.

Assim, ao narrarem sobre sua atuação, os pedagogos mostram como ao mesmo tempo em que eles são constituídos pela realidade, esta também os constitui, pois, ao se relacionarem com a realidade, eles também a produzem, reproduzindo o que vivenciam ou transformam tal realidade. Entendemos que a relação dos pedagogos com a realidade é mediada e expressa pelos motivos, pela maneira que se relaciona com os demais profissionais, pelas atitudes que tem para melhor desenvolver sua atuação, pelos sentimentos que a perpassam e também pelo que vivenciou antes do ingresso no IFPI, por exemplo, o curso de formação inicial.

Essas mediações, dentre outras, estão expressas nas significações que foram articuladas nos indicadores que compõem esse núcleo, a saber: Condições objetivas e subjetivas que medeiam atuação do Pedagogo no IFPI. Neste núcleo, articulamos indicadores que se referem às condições subjetivas dos pedagogos são eles: *Motivos eficazes e compreensíveis para atuação dos pedagogos; É desafio: o Pedagogo precisa fazer um trabalho de conquista dos docentes; Atitudes necessárias para desenvolver um trabalho de parceria com os docentes e a Valoração e o êxito que medeiam as condições psicológicas para o desenvolvimento das ações do Pedagogo*. Os indicadores que evidenciam condições objetivas como *Formação inicial em Pedagogia e formação contínua: possibilidade abstrata de mediar a atuação do pedagogo e Necessidades formativas dos pedagogos: lacunas e possibilidades de devir*. A seguir, iniciaremos a discussão do primeiro indicador.

O primeiro indicador denominamos “*Motivos eficazes e compreensíveis para atuação do pedagogo*”. Este evidencia que as ações dos pedagogos são movidas por motivos diversos, o que explica como eles se relacionam com a realidade. Destacamos que na discussão dos motivos nosso pensamento está orientado pela compreensão de Rubinstein (1977), para o qual as motivações da atuação humana estão relacionadas aos fins, mas também podem se deslocar deles. Nosso pensamento também está orientado pela compreensão de Leontiev (2004; 2010), segundo o qual, os motivos da ação podem ser motivos eficazes, aqueles que produzem sentidos que apresentam relação direta com o objetivo da atividade, e motivos apenas compreensíveis que até estimulam a atividade, porém, não produzem sentidos acerca desta

atividade, devido ausência da relação entre motivo e objetivo da atividade, desenvolvendo, portanto, uma atuação.

Esclareceremos que nas significações expressas pelos pedagogos, encontramos tanto motivos que se relacionam ao objetivo da atividade, quanto motivos que não estão diretamente relacionados ao objetivo. Isto ocorre porque as motivações humanas são diversas e resultam dos mais variados interesses e necessidades que surgem na vida social (RUBINSTEIN, 1977).

Polivalente, ao narrar suas motivações para atuar sendo pedagoga, explica que a necessidade de acompanhar o processo pedagógico se converte em motivos, o que demonstra que ela tem consciência da importância de suas ações e que os motivos devem ser orientados para a atuação do pedagogo.

Com relação aos motivos, eu coloquei que são aqueles relacionados ao cumprimento das atribuições do cargo, é o acompanhamento do trabalho pedagógico, o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos, intervenção junto às famílias [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Apreendemos que a necessidade de acompanhar o processo pedagógico, que se converte em motivo da atuação da pedagoga, demonstra o reconhecimento da importância de suas ações, bem como revela que seu motivo está orientado para o objetivo da atuação.

Desta forma, entendemos que há unidade entre os fins para os quais a atuação está orientada e os motivos dos quais ela deriva, formando assim uma atividade, um todo integrado, que expressa características da personalidade de Polivalente (RUBINSTEIN, 1977). E Desafio? Quais motivos tem produzido para desenvolver sua atuação?

[...]. Um dos motivos é contribuir com o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Contribui com o processo de formação continuada de professores. Outro motivo é [...]. Contribuir para o alcance da missão da instituição. [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

A narrativa de Desafio nos fornece indícios de que sua atuação é movida pelo desejo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem e no alcance da missão da instituição. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024), a missão do IFPI é proporcionar uma educação de qualidade direcionada para as demandas sociais. Isso posto, entendemos que as significações de Desafio e Polivalente revelam motivos que estão em consonância com o objetivo da atuação do pedagogo que é a articulação do processo pedagógico da escola. Portanto, elas se sentem motivadas, porque as ações que desenvolvem

potencializam o processo pedagógico no campus. Ademais, Desafio também se sente motivada porque sua ação colabora com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o que também se relaciona com o fim da sua atuação.

Desta forma, inferimos que as significações de Polivalente e Desafio apontam para uma motivação que conduz, conseqüentemente, a formação de determinada ação, na medida em que as pedagogas têm consciência de seu objetivo. Assim, o conteúdo moral da ação das pedagogas é o motivo que as orienta, neste caso, é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

A coerência entre os motivos e o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem faz esses motivos serem eficazes. Assim, destacamos que a articulação dos motivos eficazes com o objetivo da atuação configura esta atuação como atividade. A relação entre a motivação que o pedagogo tem para realizar suas ações e o objetivo da atividade possibilitam a apreensão do significado social desta atividade e sua apropriação por meio dos sentidos, tornando-o pessoalmente significativo.

Como já destacamos, os motivos para a atuação humana são diversos, o que explica o fato de os pedagogos terem expressado outros motivos que também os impulsionam a agir, mas que não estão diretamente relacionados com o objetivo da atuação, mas que a estimula, como revela as narrativas:

E aí também essa situação... Eu não coloquei aqui escrito, mas também as questões pessoais, formação em serviço, valorização profissional... Então tudo isso são motivos que impulsionam o agir do pedagogo. (POLIVALENTE /SR1, 2020)

[...]. Outro [motivo] é saber que a instituição nos valoriza quanto a nossa qualificação [...]. Um outro algo que me impulsiona, a minha remuneração, a garantia da estabilidade no serviço público [...]. (DESAFIO/SR1, 2020)

Para Polivalente, a valorização profissional é importante. A pedagoga compreende que a Instituição a valoriza profissionalmente, trata-se de uma questão do âmbito pessoal e que motiva a Pedagoga a desenvolver sua atuação. Motivações como essa são produzidas porque o caráter social da motivação humana se relaciona com a influência que a valoração exerce por parte do ambiente (RUBISNTEIN, 1977). Com base no exposto, podemos afirmar que o sentir-se valorizada profissionalmente é uma necessidade que se torna motivo para o agir de Polivalente.

Da mesma forma, as significações de Desafio apontam zonas de sentidos que evidenciam motivos relacionados a questões pessoais como por exemplo, o retorno financeiro. Assim, a pedagoga explica que a estabilidade profissional e a valorização salarial constituem motivos que a impulsionam a desenvolver sua atuação. Esses motivos não estão diretamente relacionados com o objetivo da atividade, são denominados por Leontiev (2010) de motivos compreensíveis. Mediador também expressa os motivos dos quais deriva sua atuação:

Em seguida existe uma necessidade biológica da sobrevivência, por isso, precisamos nos achar em uma profissão, em um setor em que possamos trabalhar e manter nossa sobrevivência. Também, a necessidade profissional de colocar em prática tudo que acredito ser bom para educação [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

Mediador explica que a necessidade que se converteu em motivo e impulsionou seu agir é a necessidade de sobreviver. Segundo Leontiev (2017), essa é a necessidade básica do sujeito, sendo indispensável ao prolongamento e desenvolvimento de sua vida. Soma-se ainda o motivo de que, ao atuar, ele pode praticar aquilo que considera bom para o ensino. Entendemos que os motivos apontados pelo pedagogo se referem tanto aos aspectos objetivos, como à necessidade de sobrevivência e subjetivos como aprimoramento do conhecimento, mas que não estão diretamente relacionados com objetivo de sua atuação.

Depreendemos que os motivos produzidos pelos pedagogos são compreensíveis, porque se referem à retorno financeiro, estabilidade profissional, valorização enquanto profissional e desenvolvimento de algo que gosta e acredita. Leontiev (2004) considera importante conhecer os motivos para a realização de determinada atividade porque assim se conhece seu sentido. Os motivos do homem, diferente dos animais, não se direcionam apenas para o objeto da atividade, mas sim ao motivo que passa a ter relação direta com o objetivo.

Diante do exposto, compreendemos que os motivos produzidos pelos pedagogos que atuam no IFPI têm se caracterizado por motivos eficazes que são aqueles produtores de sentidos que se relacionam com o objetivo da atuação, mas também produzem motivos que tem sentidos apenas compreensíveis que se referem aqueles que estão ligados a outros objetivos. Entendemos, que neste indicador, a categoria mediação foi importante para compreendermos que a atuação do pedagogo tem sido mediada tanto por motivos eficazes quanto compreensíveis.

Mesmo orientado por motivos eficazes, os pedagogos enfrentam desafios no desenvolvimento da atuação, os quais estão expressos pelas significações aglutinadas no

indicador denominado “*É desafio: o Pedagogo precisa fazer um trabalho de conquista dos docentes*”. A discussão sobre esses desafios revela como a relação entre pedagogos e docentes tem limitado a atuação do pedagogo e se constituído em mediação do modo de ser pedagogo no IFPI. Os pedagogos significam a relação deles com os docentes como desafio, pois eles têm enfrentado inúmeras dificuldades para conseguirem atuar junto aos docentes, como narra Polivalente:

A cada momento a gente é desafiado, a gente vê que tem professores, assim, que eles fazem a pergunta, muitas vezes já sabendo até a resposta, e nisso você tem que ter muita segurança [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

As significações expressas por Polivalente apontam que ela se sente frequentemente desafiada devido a atitude de alguns docentes que tentam desestabilizá-la. Inferimos que Polivalente se sente incomodada com esta situação, por esta razão, compreende que precisa ter muita segurança na sua forma de agir com os docentes. Almeida (2006) nos ajuda a entender este desafio quando explica que o relacionamento interpessoal do pedagogo com os docentes, é muito importante, sendo necessário que tanto o pedagogo, quanto o docente desenvolvam determinadas atitudes, habilidades e sentimentos que possam dar sustentação à relação interpessoal dos dois profissionais, tais como saber falar e ouvir o outro.

A significação de Mediador também evidencia que, para ele, tem sido um desafio conseguir fazer um trabalho de parceria com os docentes, conforme sua narrativa:

Um outro desafio que eu vejo grande, seria a desarticulação porque [...]. Nós tivemos no início do ano com essas questões dos PPCs muita confusão de professor [...]. Os PPCs foram construídos ou (re) construídos e não houve essa articulação dos campi com os professores de trazer para gente essa... mais informações sobre isso, então eu acredito que há uma certa desarticulação. (MEDIADOR/ERC, 2020).

A narrativa do pedagogo revela como tem sido difícil atuar junto aos docentes, orientando-os quanto à reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso. Isso demonstra que o pedagogo se preocupa em desenvolver um trabalho de parceria com os docentes, porém, acaba não conseguindo devido à dificuldade de se relacionar com eles.

Como já afirmamos, cada pessoa se apropria da realidade de forma singular (RUBINSTEIN, 1977). Cada pedagogo é afetado pela relação que estabelece com os docentes de maneira diferente, enquanto Polivalente se mostra incomodada com a atitude dos

professores, Mediador revela que é difícil desenvolver atuação com os docentes, porque no campus não há essa articulação entre a atuação dos dois profissionais. Já Desafio, revela em suas significações que se sente desafiada por essa questão de relacionamento interpessoal, conforme posto por ela:

[...]. No início, assim, quando eu cheguei no IFPI eu estranhei muito, porque era um universo muito diferente [...]. É uma escola onde a gente, até a forma da gente construir laços, ela é mais difícil [...] (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Porque quando eu cheguei, a gente da equipe pedagógica, pelo menos foi o que percebi, a gente não era muito bem visto pelos professores, e aquilo me incomodava [...]. E aí construir essa ponte, foi muito desafiadora [...]. (DESAFIO/ERC, 2020)

Desafio aponta que desde seu ingresso no IFPI, ela estranhou o fato do IFPI ser muito diferente das demais escolas que ela conhecia, pois ela tem dificuldade até mesmo em conseguir se aproximar das pessoas e estabelecer laços. Podemos inferir que essa significação tem mediado a relação da pedagoga com os docentes.

Desafio explica que, desde que chegou ao Instituto, tem dificuldade no relacionamento com os docentes e profissionais da equipe pedagógica e, assim, estabelecer essa relação com os docentes foi um desafio para a pedagoga. Isso demonstra o quanto é importante para Desafio construir uma ponte com os docentes que lhe possibilite desenvolver um trabalho de parceria entre ambos. Essa questão é tão importante para Desafio que ela tenta buscar respostas para o porquê desta realidade, vejamos:

[...]. Ainda tem muito que a gente aprender [...]. A gente tem essa dificuldade desse aproximamento, eu não sei se por conta dos professores do IFPI serem professores digamos assim entre aspas “viajantes” [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. Ainda há muitos professores resistentes, justamente porque, historicamente, a pessoa do pedagogo, a função do pedagogo, ela... Embora a gente saiba que houve mudanças [...]. Nós ainda somos vistos como fiscais, como supervisores [...]. É, essa é a visão, a nível de senso comum, que eles têm [...]. (DESAFIO/SR2, 2020).

A referida pedagoga afirma que tem muita dificuldade em se aproximar dos docentes e supõe que talvez isto se deve ao fato de que os docentes não estão no campus todos os dias. Isto ocorre porque, embora isso não esteja em nenhum documento, há uma cultura instituída nos diversos campi do IFPI, de que os docentes, por não residirem na cidade em que

trabalham, só permanecem no campus três dias da semana. Para a Pedagoga isso dificulta o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os dois profissionais.

Porém, ao mesmo tempo em que a pedagoga Desafio entende que essa dificuldade se deve aos professores permanecerem só alguns dias da semana no campus, ela também entende que isso se deve ao fato de que ainda não foi superada essa visão de fiscal presente na atuação dos pedagogos. Isso porque, como apontado pela própria pedagoga, ainda está arraigado na mente dos profissionais o pedagogo como profissional que está na escola para fiscalizar e controlar as ações dos docentes. Essa significação da atuação do pedagogo como fiscal já foi apontada por Teixeira (2020), Almeida e Soares (2012) e Vasconcelos (2019) e nos faz compreender que a dificuldade em se desenvolver a atuação pautada pela parceria entre docentes e pedagogos pode estar na recusa dos docentes diante das ações de controle, historicamente realizada pelos pedagogos.

Embora os pedagogos enfrentem esses limites para desenvolver sua atuação, eles também criam estratégias para conseguirem superar esses limites, que são as possibilidades, materializadas em certas atitudes que eles consideram importante para estabelecer a parceria entre pedagogos e docentes, é o que discutiremos no próximo indicador.

“Atitudes que o Pedagogo deve ter para desenvolver um trabalho de parceria com os docentes”. Nele articulamos as atitudes elencadas por Desafio e Polivalente como necessárias para o desenvolvimento de atuação pautada pela parceria entre docentes e pedagogos, tais como: compromissos em atender as demandas dos docentes, valorizar o conhecimento que os docentes tem, evitar fazer cobranças, colocar como alguém que não sabe tudo e sempre buscar uma forma de ajudar os docentes, fazer boa acolhida aos docentes, e criar leveza nos movimentos de reuniões. Assim narra Polivalente:

[...]. É muito importante e que também se valorize, os saberes que esses docentes já têm, porque todos têm saberes, que eu digo sempre para eles quando a gente tá em encontro [...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020)

Porque se a gente for se colocar nessa posição, de cumprir todos os regramentos, da forma que tem que estar lá e que tudo tem que ser daquela forma, a gente vai ter muita dificuldade de fazer as intervenções e ser aceito e ser respeitado pelos colegas professores. (POLIVALENTE/SR1, 2020)

[...]. Nas nossas reuniões, eu sempre gosto de levar um bolo, de ter aquele momento ali de... no intervalo, de um encontro, para se confraternizar com a comida, porque o alimento, ele tem essa função também de aproximar as pessoas. [...]. (POLIVALENTE/SR2, 2020).

Entre as atitudes necessárias para uma atuação conjunta com os docentes, Polivalente considera que se valorize o saber docente, o que demonstra que ela considera importante que o pedagogo não se coloque como alguém que detém todo o conhecimento, mas que reconheça e valorize os conhecimentos que o docente tem. Outra atitude colocada por Polivalente é evitar cobrar e exigir que os docentes cumpram todas as regras, pois isso dificulta a aceitação do pedagogo pelo docente. Essa significação revela a preocupação da pedagoga em ser aceita e respeitada pelos docentes.

Polivalente também tenta ser aceita e se aproximar dos docentes quando leva lanches para reunião, essa atitude é uma forma encontrada por ela para tentar conquistar os docentes e assim poder desenvolver ações que dizem respeito ao trabalho docente. Algo que parece natural, mas que foi histórico e socialmente estabelecido como sendo necessário à atuação do pedagogo para que ele consiga desenvolvê-la, devido sua ação de controle outrora desenvolvida. E Desafio? Quais atitudes considera importante para fazer essa conquista do docente?

[...]. E eu já vi que teve deles que até mudou, tem deles que hoje já, mesmo sendo da área de exatas, “Desafio, eu vou reunir os alunos eu queria saber se você pode ir lá dá uma palestra sobre isso”, às vezes, eu nem tenho domínio do assunto, mas eu me esforço, dou uma estudada [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

[...]. Então a gente faz parte de tudo que é de comissão, a gente tá sempre sendo chamado [...]. Porque é uma forma da gente tá se aproximando [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

[...]. Eu sempre digo para os diretores, que o momento de acolhida do professor, quando a gente retorna, o encontro pedagógico, ele tem que ser um momento de afago, de abraço, a gente dizer o quanto ele é especial [...]. (DESAFIO/SR2, 2020).

Para Desafio conquistar os docentes requer algumas atitudes, por exemplo ter compromisso em resolver as demandas dos docentes, sempre participar das comissões em que é convidada porque é uma oportunidade de se aproximar dos docentes e romper com o distanciamento que há entre pedagogo e docentes, além de ter zelo, cuidado com a acolhida dos docentes, pois ela compreende que os docentes precisam ter boa recepção para que se sintam acolhidos, importantes, valorizados e assim possam se aproximar mais da pedagoga.

Rubinstein (1977) nos faz entender a importância das atitudes no desenvolvimento de dada atuação quando esclarece que somente o objetivo não é suficiente para atuar, é preciso observar as condições necessárias. Para o autor, da relação entre o objetivo e as condições

necessárias, temos a atitude, que é o conteúdo psicológico da atuação. Assim, a atitude é o socialmente significativo ou pessoalmente significativo para o pedagogo.

Destarte, as atitudes elencadas pelas pedagogas nos revelam que, para elas, atuar em parceria com os docentes é importante, isto é, é pessoalmente significativo. Essas atitudes nos mostram o modo como as pedagogas se relacionam com o outro, no caso, o docente. Com isso, inferimos que para Polivalente e Desafio, é necessário desenvolver ações em parceria com os docentes, por esta razão, é importante conquistá-los.

Orsolon (2006a), ao abordar o coordenador como agente de transformação na escola, cita algumas atitudes que esse profissional deve ter para conseguir efetivar os processos de formação continuada com os docentes; entre elas, estabelecer parceria de trabalho com o professor. Para o autor, essa atitude pode promover mudanças no trabalho docente, pois permite a construção de um trabalho articulado entre docentes e pedagogos. Desse modo, compreendemos que essa parceria possibilitará aos pedagogos e docentes atuarem de modo menos fragmentado, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem da instituição.

É importante, ainda, destacarmos a relação que há entre a atitude e a valoração, pois, como afirma Rubinstein (1977), a atitude exerce influência em relação à valoração. No entanto, essa influência depende do tipo de relação existente entre o sujeito que atua e o ambiente que o valoriza. Portanto, a influência da atitude do pedagogo depende da relação que ele estabelece com o ambiente que o valoriza. Dito isso, entendemos ser importante conhecermos como a valoração e o êxito tem mediado a atuação do pedagogo, é o que abordaremos no indicador seguinte.

O quarto indicador deste núcleo denomina-se “*Valoração e êxito mediando atuação do pedagogo*”. Nele foram articuladas significações que revelam sentimentos de desvalorização, mas também de valoração e êxito no desenvolvimento da atuação dos pedagogos. As narrativas expressas pelos pedagogos trazem indícios de como a valoração e o êxito têm mediado a atuação desses profissionais. Desafio, em sua narrativa, aponta como a valoração é importante para ela:

[...]. Infelizmente, quando a gente..., nós ficamos sempre como pano de fundo, a gente nunca é aquele que primeiro aparece, [...]. (DESAFIO/ER, 2020).

[...]. Se você for perguntar para os alunos uma figura importante dentro da instituição, ele nunca vai apontar o setor de pedagogia, ele sempre vai apontar quem está mais próximo dele, porque nós não somos os atores principais, nós somos apenas figurantes, entendeu? A gente não aparece nem

como coadjuvante (risos) nós somos apenas é, mais um figurante dentro desse processo [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[...]. É possível perceber quando eles de forma despreziosa se mostram afetados positivamente, demonstra manifestação de agradecimento por conta do que foi exposto e debatido e quando percebemos que na prática, nas atitudes, as mudanças aparecem claramente. (DESAFIO/SR1, 2020)

As significações de Desafio apontam o quanto ela lamenta o fato de não ser valorizada, de não ter importância e não ter sua atuação reconhecida, seja pelos profissionais da escola, seja pelos alunos. Ao se considerar figurante no processo de ensino e aprendizagem ou como alguém que fica como pano de fundo, a pedagoga revela zonas de sentidos em que sua atuação não é reconhecida como algo importante no IFPI, em especial para os docentes.

Para Rubinstein (1977, p. 67), [...] “psicologicamente, a penetração na atividade dos indivíduos produz-se de uma maneira bastante forte pela valoração.” Com isso, entendemos que o mesmo ocorre em sua atuação, pois o pedagogo, como ser consciente, espera uma valoração, pois esta medeia seu pensar, sentir e agir. Compreendemos que o sentimento de desvalorização de Desafio decorre não apenas das condições objetivas em que ela desenvolve sua atuação, mas também do modo singular de significar essa realidade.

No entanto, apesar de considerar que sua atuação não é valorizada, a pedagoga também expressa significações em que ela vê êxito na sua atuação. Depreendemos que a realidade vivida por Desafio tem mediado a produção de sentidos contraditórios sobre sua atuação profissional. Uma vez que Desafio produz sentidos que demonstram satisfação e êxito em sua atuação, mas também sentidos que não sente suas ações valorizadas. Essa satisfação e êxito apontados por Desafio também são sentidos e expressos por Polivalente:

[...]. Eu não sei de onde começou essa história, desse descrédito no trabalho do pedagogo... Porque tem, tem, agora eu acho que a gente consegue fazer a diferença. (POLIVALENTE/EC, 2020).

[...]. Inclusive, a gente tem diminuído bastante a evasão [...]. E o discurso dos professores quando eu dizia: “gente como é que de uma entrada de 40 alunos chegaram 8 no final? [...]” Aí o discurso dos professores eram: “Não, concomitante subsequente é assim mesmo”. [...] Então a gente começou a fazer um trabalho tanto no sentido de que eles repensem as práticas, e as práticas de avaliação também, e de acompanhamento dos alunos [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

[...]. A gente tem alunos que dizem para mim que... “Obrigada, professora, eu só concluí esse curso mesmo graças a seu esforço, o seu estímulo, a sua motivação que dava para gente [...]”. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Em suas significações Polivalente expressa que reconhece que há certa desvalorização acerca de sua atuação, mas também demonstra sentir-se satisfeita em sua atuação, tanto pelo êxito de ver o resultado, “diminuir a evasão”, quanto pela valoração positiva que é atribuída à sua ação, manifestada pelos discentes.

Compreendemos que Polivalente revela sentimento de êxito, o qual produz alteração psicológica na pedagoga. Isto ocorre porque o êxito nas ações produz força que move a pedagoga a novas conquistas. Do contrário, caso se sinta fracassada, a atuação se torna subjetivamente mais difícil do que objetivamente é (RUBINSTEIN, 1977). Vejamos a seguir, a narrativa de Mediador:

[...]. Mas acredito, que a minha atuação seja padrão, que eu consiga... Que esteja conseguindo, caminhando no sentido certo de buscar a fazer, as intervenções, buscar os alunos, os conselhos, o contato com os pais [...]. Apesar de ser agora virtual, mas a gente continua mantendo contato com os pais, em reuniões a gente continua mantendo, intervenções e em conflitos com alunos, negociações com docentes [...]. A gente tem conseguido manter essas rotinas [...]. (MEDIADOR/SR2, 2020).

Mediador revela zonas de sentidos que apontam para o êxito das suas ações. Ele compreende que sua atuação tem sido exitosa porque tem conseguido realizar todas as suas ações, mesmo no formato virtual.

Por meio da categoria mediação e de conceitos-chave da psicologia da atuação desenvolvida por Rubinstein (1977), foi possível compreendermos como o êxito e a valoração se constituem mediação na produção de sentidos acerca da atuação da pedagoga. A seguir, veremos outro elemento que também medeia a atuação dos pedagogos, trata-se da formação inicial e contínua que esses profissionais vivenciaram.

Este indicador é denominado “*Formação inicial em Pedagogia e formação contínua: possibilidade de mediar a atuação do pedagogo*”. Nesse indicador, articulamos pré-indicadores dos pedagogos que revelam suas significações acerca dos cursos de formação inicial e contínua. Antes de apresentar as narrativas dos pedagogos, ressaltamos que os partícipes são formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, fazendo parte do seu curso o novo currículo, que passou a vigorar com as Diretrizes Curriculares de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Desta maneira, afirmamos que os pedagogos deste estudo foram formados no curso de Licenciatura em Pedagogia, estruturado segundo as Diretrizes de Pedagogia (BRASIL, 2006),

que apontam que o curso de Pedagogia deve formar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio da modalidade normal e na Educação profissional no apoio escolar.

Compreendemos que a formação inicial deve proporcionar aos licenciados em Pedagogia condições para atuarem na Educação profissional, desta maneira consideramos importante conhecermos as significações produzidas pelos pedagogos acerca da sua formação inicial e como ela tem mediado sua atuação. Vejamos a narrativa dos pedagogos:

[...]. Então hoje as instituições elas precisam levar em consideração a prática, a realidade, os saberes vindos da prática, e aí eu tive essa dificuldade, primeiro em sala de aula e tive essa dificuldade também como pedagogo, porque na minha formação, a teoria não se encaixava perfeitamente com a prática, claro que tem um conhecimento que a gente só aprende mesmo na prática, mas ainda assim, eu não senti base suficiente da minha formação para atuar como pedagogo, então eu tive que complementar [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

As significações de Mediador sobre a formação inicial é de que esta não se articula com a prática, não lhe dando condições para atuar como gestor, o que motivou Mediador a buscar meios para se apropriar de conhecimento que pudessem fundamentar sua prática. Entendemos que o pedagogo compreende que seu curso de formação inicial não propiciou condições para ele agir como pedagogo em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Essa mesma zona de sentido está evidenciada por Desafio, conforme ela expressa em sua narrativa:

Muitos também de nós somos inexperientes enquanto pedagogos [...]. Embora minha formação fosse em pedagogia e meu currículo, ele já abarcasse essa outra parte da supervisão escolar, da coordenação escolar, da administração escolar, mas é muito diferente do que a gente lida com a realidade, é muito diferente [...]. (DESAFIO/EC, 2020).

[...]. Eu vejo que é muito diferente e no Instituto Federal, eu vejo que é muito diferente porque eu não tive vivência, o laboratório foi muito... deixou muito a desejar, o que eu chamo de laboratório no caso seria o estágio e logo eu fui para sala de aula mesmo e quando eu cheguei no Instituto é... [...]. É muito diferente daquilo que você vai encarar [...]. (DESAFIO/ERC2, 2020).

Desafio também significa a relação entre sua atuação e o curso de Pedagogia como distante, porque ela entende que a realidade vivenciada no IFPI é muito diferente do que ela aprendeu no curso de formação inicial. Além disso, Desafio também evidencia que essa

distância entre o curso de Pedagogia e sua atuação se deve ao fato de que o estágio no curso de Pedagogia não foi suficiente para a pedagoga compreender a atuação do pedagogo na Educação Profissional.

É importante refletirmos acerca das Diretrizes de Pedagogia (BRASIL, 2006) que esclarecem em seu Art.7º que o curso de Pedagogia terá carga horária mínima de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, sendo que dessas, 2.800h são dedicadas a atividade formativa da sala de aula, 100h para atividades teórico-prática e 300h para estágio supervisionado, como podemos ver abaixo:

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2006, p. 4).

Conforme a resolução acima, o estágio curricular no curso de Pedagogia deve “priorizar” a educação infantil e os anos iniciais. Isto significa que ao mesmo tempo em que a resolução se propõe a formar o pedagogo para atuar em cursos de educação profissional, na área de serviço e apoio escolar, a resolução prioriza o estágio na docência. Consequentemente, a formação dos alunos, que deveria ser uma múltipla formação, na prática, acaba priorizando a docência em detrimento dos demais conhecimentos. Isto pode ser confirmado na narrativa de Polivalente:

[...]. É distante, eu percebo o currículo do meu curso de Pedagogia foi um currículo voltado mais para prática de ensino e hoje a gente está muito voltado para gestão pedagógica do ensino, então é um pouco distante [...]. A formação da pedagogia lá do currículo que eu tive é distante [...]. (POLIVALENTE/ERC2, 2020).

Como explica Polivalente, o curso de Pedagogia não lhe deu condições de atuar como pedagoga no IFPI porque, entre as várias possibilidades de atuação que as DCNs propõem para o profissional formado em Pedagogia, as Diretrizes priorizaram a docência (BRASIL, 2006). Libâneo (2006) tece críticas às Diretrizes, para ele dificilmente um curso de 3200h conseguirá formar profissionais para atuar em três funções diferentes: docência, gestão e pesquisa, como tem sido proposto pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Entendemos, com base em Libâneo (2006), que da forma como está posta a resolução, não se consegue formar profissional apto a desenvolver atuação na gestão, que segundo o autor em tela, é profissional responsável pela assistência pedagógica didática à docentes e

discentes. Isto acarreta consequência para as escolas que são prejudicadas por não terem profissionais qualificados para atuar na gestão.

É importante frisarmos que por considerarmos que o homem está em constante processo de desenvolvimento, também buscamos compreender como a formação contínua dos pedagogos tem mediado sua atuação. Sobre a formação contínua, os pedagogos lamentam o fato de não haver no IFPI tal formação, conforme as narrativas:

[...]. Porque o que acontece é que a gente vai literalmente fazendo e aprendendo, e aprendendo e fazendo e isso eu acredito que foi uma dificuldade para mim [...]. (MEDIADOR/ERC2, 2020).

[...]. E a gente não tem [...]. a gente não tem esse espaço de discussão, a gente não tem esse momento de formação do pedagogo [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Mediador aponta que, como não há formação contínua, ele se constituiu pedagogo na prática, fazendo e aprendendo, o que demonstra que Mediador não participa de processo de formação contínua. Da mesma forma, Desafio revela zonas de sentidos que demonstram que falta muito da instituição em ofertar formação contínua aos pedagogos.

Costa (2021) destaca em sua pesquisa sobre a identidade dos pedagogos do IFPI, que a ausência de programas de formação contínua afeta a atuação desse profissional, pois não há espaço na Instituição para discussão acerca das ações que o pedagogo desenvolve. Assim, a ausência de formação contínua impede os pedagogos de refletirem sobre suas ações, de maneira que possam desenvolvê-las de forma mais consciente. Vejamos o que Polivalente pensa a respeito da formação contínua:

[...]. A nossa formação termina que a gente é que vai atrás, não tem uma política de formação passada para o pedagogo não, é... em cima das necessidades dele, ele mesmo vai atrás, vai em busca disso aí, mas os nossos superiores parecem que ainda não desenvolveram nada nesse sentido não. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Polivalente também evidencia que não há formação contínua para pedagogo do IFPI quando afirma que, na Instituição, cada pedagogo é responsável por sua própria formação, pois não há política de formação contínua para os pedagogos. Isto posto, é importante indagarmos: Que lugar o Instituto Federal do Piauí tem dado à formação contínua dos profissionais de Pedagogia, responsáveis pela articulação do processo pedagógico na Instituição?

Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI – PDI quadriênio (2020-2024), identificamos que a Instituição prevê uma política de qualificação realizada por intermédio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas que tem por objetivo possibilitar suporte necessário ao desenvolvimento profissional dos servidores (docentes e técnicos administrativos) com programa de capacitação e aperfeiçoamento, conforme documento:

[...] As políticas de capacitação são voltadas para apoiar o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos docentes e do corpo técnico-administrativo em educação, oferecendo programas de incentivo à pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, graduação e atualização. (IFPI, 2020, p. 194).

De acordo com a citação acima, compreendemos que o IFPI possui política de capacitação. Essa política compreende a capacitação como cursos de pós-graduação, mas também como atualização. Desta maneira, a atualização seria a formação contínua aos profissionais do IFPI, entretanto, o que podemos inferir é que, na prática, essa política não tem se efetivado, tendo em vista que os pedagogos afirmam não terem formação contínua.

As significações expressas pelos pedagogos neste indicador revelaram que a possibilidade do curso de formação inicial em Pedagogia, bem como a formação contínua e mediação da atuação do pedagogo, tem se constituído em possibilidade abstrata, pois, os pedagogos não compreendem que há relação entre eles. A possibilidade é abstrata e não real porque a mediação não pode ser realizada nas condições históricas presentes.

As significações dos pedagogos revelam, portanto, que o curso de formação em Pedagogia e a formação contínua dos pedagogos produzem sentidos que o processo formativo pouco contribuiu com a atuação dos mesmos. Dito isto, também destacamos que a realidade é contraditória, e que por mais completo que seja o curso de formação inicial, ele não suprirá todas as necessidades formativas que surgem no decorrer da atuação dos pedagogos. Assim, ao identificarmos as ações desenvolvidas pelos pedagogos, compreendemos que alguns conhecimentos podem potencializar a atuação desse profissional, e estes conhecimentos foram expressos na forma de necessidades formativas, as quais discutiremos a seguir.

O sexto e último indicador desse núcleo denominado “*Necessidades formativas dos pedagogos: lacunas e possibilidade de devir*” é o indicador que articula os pré-indicadores que sinalizam o que os pedagogos necessitam aprender para potencializar sua atuação. Antes de explicarmos em que consiste as necessidades dos pedagogos, é preciso abordar sobre o que são as necessidades formativas e em que elas consistem, sobretudo, nesse estudo.

Segundo Bandeira (2021), expressamos diferentes tipos de necessidades, como lacunas, desejos, carências. No entanto, a autora revela que é preciso refletirmos as necessidades para além do aspecto pragmático, isto é, utilitário. E isto requer compreendermos as necessidades como movimento, como possibilidade, ou seja, como devir.

Ao realizar pesquisa sobre necessidades formativas de professores iniciantes, Bandeira (2015) identificou necessidades como lacunas, diagnósticas e possibilidades. As necessidades como discrepância ou lacunas são necessidades entendidas como áreas deficitárias, em que a formação contínua tem por objetivo preencher as lacunas da formação inicial por meio de programas formativos compensatórios. As necessidades como discrepância ou lacunas são identificadas como falta, carência que demonstra insatisfação com situação atual e desejada.

As necessidades diagnósticas são consideradas como algo cuja ausência causa prejuízo ou a presença acarreta melhoria. A função diagnóstica busca identificar conhecimentos prévios e comparar o previsto e o realizado. Focaliza causas e busca resultados. Essas necessidades ressaltam as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem.

E o terceiro tipo são as possibilidades. De acordo com Bandeira (2015), as necessidades como possibilidades, elas emergem das contradições da realidade e adquirem os atributos de devir, das possibilidades (reais e abstratas) produzidas no confronto com as contradições da realidade, de modo a explicitar as relação teoria-prática. Segundo Bandeira (2021), quando as necessidades ficam nas suas causas aparentes, isto é, nas casualidades, elas são expressas como lacunas e diagnósticas, sendo necessário criar condições para compreensão das necessidades como possibilidades.

Para Burlatski (1987, p. 103), as necessidades “são ligações necessárias que surgem inevitavelmente desde que existam as respectivas condições”. Essas condições podem surgir quando criamos as possibilidades para que as necessidades se manifestem, sobretudo, como possibilidades. Entendemos que a Pesquisa-Formação conduzida neste estudo, por meio de processo de reflexão crítica, criou as condições de emergir as necessidades formativas dos pedagogos.

Depreendemos que as necessidades são contrárias às casualidades, pois estas podem ser uma forma de manifestação daquelas. Deste modo, “se as condições não forem criadas como premissa da possibilidade, como devir, a necessidade fica encoberta manifestando-se apenas na sua casualidade, nas suas manifestações externas” (BANDEIRA, 2021, p. 84).

Burlatski (1987) explica a relação entre necessidade e casualidade por meio da relação entre geral, particular e singular. De acordo com o autor, as necessidades se identificam com o geral, enquanto as casualidades se identificam com o singular. Isto porque as casualidades não

têm caráter obrigatório, podem ou não ocorrer, enquanto as necessidades se referem à natureza do objeto, e a sua superação propicia o desenvolvimento.

Esse desenvolvimento é explicado por Martins (2019) quando afirma que a necessidade revela o desenvolvimento da realidade social porque ela se transforma, se amplia. Por entendermos que as necessidades se ampliam, tivemos a necessidade de conhecer mais sobre a atuação dos pedagogos do IFPI, tendo em vista que a realidade se desenvolve, isto é, está sempre em movimento, nossas necessidades perpassaram as necessidades formativas dos pedagogos sobre ser pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sobre o processo de formação contínua dos docentes.

Em face do exposto, vejamos como os pedagogos têm narrado suas necessidades formativas. Mediador, ao expressar sobre sua necessidade formativa, declara:

[...]. Preciso de mais conhecimento em relação à essas mudanças, essas alterações no nosso ensino médio, por exemplo, da BNCC, nós trabalhamos, não exatamente com a formação, mas nós ajudamos nossos professores a entender essas mudanças [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

[...]. Olha eu acredito que nós precisaríamos ter uma formação voltada para os documentos que estão em vigor na instituição [...]. (MEDIADOR/ERC2, 2020).

Nos trechos acima, Mediador revela que necessita de formação sobre o Novo Ensino Médio e as alterações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outra necessidade narrada pelo pedagogo é conhecer os documentos institucionais, que vigoram atualmente no IFPI. Inferimos que para o pedagogo ter domínio dos documentos institucionais e da nova legislação que norteia o Ensino Médio é o que o partícipe idealiza enquanto profissional, isto é, há um distanciamento entre a condição atual e desejada. De acordo com Bandeira (2021), as necessidades como lacunas ou discrepâncias ocorrem quando há distanciamento entre o estado atual e o desejado, o que nos permite compreender essa necessidade como discrepância ou lacuna. A partícipe Polivalente também significa sua necessidade formativa ao narrar:

[...]. E as necessidades formativas, como eu disse, eu fui pelo momento [...]. Eu coloquei que no momento são as voltadas para tecnologias digitais de ensino, ensino híbrido. Porque... é o que tá aparecendo para a gente. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Ao sinalizar que necessita de conhecimento sobre as tecnologias digitais e o ensino híbrido, Polivalente explica que necessita desse conhecimento para poder realizar orientações

aos docentes. Entendemos que a ausência desse conhecimento causa prejuízo à pedagoga que não terá como orientar os docentes. Dito isto, a causa desta necessidade é o contexto de pandemia vivenciado por Polivalente e o resultado almejado é contribuir para o ensino remoto.

A narrativa de Polivalente revela significações que apontam para a necessidade diagnóstica, compreendida como necessidade que focaliza os aspectos exteriores, tais como fragilidades e dificuldades e está condicionada às situações circunstanciais. Na significação de Polivalente, a necessidade como diagnóstica pode ser revelada quando a partícipe aponta que a necessidade formativa que tem no momento é de atividades voltadas para as tecnologias digitais de ensino, isto é, o ensino híbrido que surgiu devido à situação circunstancial vivenciada pelo contexto da pandemia da COVID-19. Desta maneira, a necessidade como diagnóstica “focaliza causas e afere resultados, ressaltando as dificuldades e as fragilidades do processo de ensino-aprendizagem” (BANDEIRA, 2015, p. 39).

Depreendemos que tanto Mediador quanto Polivalente, ao narrarem sobre suas necessidades, focaram nas casualidades, que como já explicamos, as casualidades não têm caráter obrigatório e se refere às causas externas ao fenômeno. Nas narrativas dos pedagogos, o conteúdo da formação pode ou não ocorrer, pois Mediador se refere à legislação que passou por alterações e que vigoram atualmente no IFPI. Já para Polivalente, o conteúdo da formação se refere à casualidade vivenciada pelo contexto pandêmico ocasionado da COVID-19. Desta maneira, o conteúdo da formação narrado tanto por Mediador, quanto Polivalente, poderia ou não ocorrer, “não tem caráter obrigatório, podendo ou não se apresentar”, caracterizando-se, portanto, como casualidades, conforme nos explica Afanasiev (1968).

A partícipe Desafio expressa necessidades semelhantes àquelas apontadas por Polivalente, pois também se relacionam ao contexto que ela tem vivenciado:

Como necessidade formativa, eu vejo que a gente precisa discutir acerca [...] do trabalho pedagógico e o ensino remoto ou híbrido. [...] (DESAFIO/SR1, 2020).

Ao narrar suas necessidades, Desafio também revela um conteúdo formativo relacionado ao momento casual que ela vivencia da pandemia do COVID-19. A pedagoga entende que sua necessidade formativa é aprender mais sobre o ensino remoto, pois é algo que tem sido posto no seu dia a dia e que tem causa externa à sua atuação, trata-se assim, de uma necessidade diagnóstica. Mas Desafio também expressa outras necessidades relacionadas à

formação contínua, tanto dos docentes quanto dos próprios técnicos, revelando ainda um momento de conflito entre o que ela faz e o que entende que deveria fazer:

Como necessidade formativa, eu vejo que a gente precisa discutir acerca da construção da identidade do pedagogo na rede Federal, especificamente, no IFPI [...]. O papel do pedagogo na educação profissional e tecnológica. [...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

[...]. A gente precisa se aprofundar [...]. Na pesquisa, para que a gente possa trazer melhoria na questão da formação continuada para o nosso campus e para nós também, para nós técnicos [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

[Porque não é realizada formação contínua docente]. Primeiro, é... por falta de formação a nós pedagogos [...]. Então assim, como eu vou formar esse professor se eu não estou sendo formada? [...]. O primeiro obstáculo que eu vejo, por nós não desenvolvermos é porque nós também precisamos passar pelo processo de formação continuada [...]. (DESAFIO/ERC, 2020).

A narrativa de Desafio revela significações que se relacionam à necessidade formativa de compreender o ser pedagogo na EPT. Entendemos que a significação de Desafio é uma necessidade que se relaciona com a natureza da atuação do pedagogo escolar.

Além disso, também é apontada por Desafio, a necessidade em desenvolver atuação investigativa de maneira que ela possa estar contribuindo com o processo de formação contínua, tanto dos docentes quanto dos técnicos administrativos. Ao afirmar que não realiza ação de formação por que não é formada, Desafio, podemos inferir que a pedagoga ainda não desenvolveu consciência crítica acerca de sua atuação, isto é, ela não consegue transformar a realidade em que atua, mas a reproduz e por esta razão vive uma realidade contraditória, ao tempo em que deveria realizar formação contínua, ela também destaca que precisa de formação para isso, revelando necessidade em compreender mais sobre a formação docente.

Assim, o embate entre a realidade e a possibilidade vivida por Desafio, ao refletir sobre sua atuação e compreender que precisa de formação contínua para colaborar a formação docente, promove uma necessidade de desenvolvimento, pois supera tipologias das necessidades como falta, lacuna, diagnóstica adquirindo atributos do devir, das possibilidades. Portanto, afirmamos que, nesse caso, a necessidade "imprime o discurso da possibilidade". (BANDEIRA, 2015, p. 43) Deste modo, as necessidades não se esgotam, mas se desenvolvem ao longo do processo histórico e social.

A discussão deste indicador nos permitiu compreender que as necessidades apontadas pelos pedagogos têm se caracterizado como discrepância ou lacuna e diagnósticas quando têm

seu conteúdo encoberto pelas casualidades, mas também são caracterizadas como possibilidade e dever quando tem seu conteúdo relacionado com a natureza da atuação, o que potencializa o desenvolvimento da atuação do pedagogo.

A categoria mediação, bem como os pares categoriais necessidade e casualidade e realidade e possibilidade foram fundamentais para compreendermos as necessidades formativas dos pedagogos. Após análise das necessidades, negociamos com os pedagogos o estudo dos temas atuação do pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica, no qual discutimos as ações do pedagogo nos Institutos e a temática formação contínua dos docentes, por ser esta uma necessidade formativa evidenciada durante a pesquisa. No terceiro e último núcleo desse estudo, abordamos a realidade e possibilidade de os pedagogos articularem o processo de formação contínua do docente, bem como os conhecimentos produzidos na pesquisa-formação.

5. 3 Formação contínua do docente no IFPI: realidade e possibilidade de ação do Pedagogo

Os indicadores que compõem esse núcleo evidenciam as significações dos pedagogos acerca da realidade que vivenciam com relação à formação contínua do docente, que tem se caracterizado por ações cujo conteúdo tem sido questões práticas e de orientação normativa do trabalho docente, assumindo forma fragmentada e pontual. Além disso, também articulamos indicadores que revelam novo modo de pensar, sentir e agir que emergiram na pesquisa formação.

Consideramos importante conhecermos a realidade dos pedagogos, ao tempo que reafirmamos a necessidade de refletirmos sobre as possibilidades, o dever de sua atuação. Deste modo, ao narrarem sobre a realidade e as possibilidades de sua atuação, os pedagogos revelam significações que apontam para necessidade de desenvolver essa ação em parceria com o diretor de ensino.

O primeiro indicador denominado *“Afiml, a formação docente é ação da atuação do Pedagogo? Sim e não, pois o IFPI não tem uma Política de Formação Contínua do Docente* revela a realidade vivenciada pelos pedagogos no IFPI que é não ter uma política de formação contínua efetiva e, isso, é fator que dificulta a ação dos pedagogos de articularem formação contínua aos docentes.

Antes de iniciarmos a discussão, é importante ressaltarmos que para explicar este indicador, buscamos o que tem sido instituído nas políticas de formação contínua para os

professores da educação básica e da educação profissional, bem como a discussão que vem sendo feita por vários autores acerca da formação contínua. Isto posto, vejamos as narrativas de Polivalente e Desafio:

[...]. Porque no Instituto nós não temos isso, é como se o professor, a pessoa que se responsabilizasse por sua formação, mas a gente não tem nenhuma política assim, de formação (docente), um horário [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

[...]. E eu acho que o que tá faltando seria essa organização mesmo de uma política mesmo acima, de uma esfera maior, e preparar o campus para estar trabalhando essa formação com o docente. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

Eu vejo que o Instituto ele não tem uma política de formação de professores é... efetiva, na verdade nem tem [...]. O momento que se faz com os professores aqueles momentos de ambientação, que também se prende muito aos aspectos normativos [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Acho que, se a política de formação ela fosse realmente institucionalizada e sistematizada no calendário, ficaria bem mais fácil para nós[...]. (DESAFIO/SR1, 2020).

De acordo com as narrativas acima, tanto Polivalente quanto Desafio criticam o fato de que no IFPI não tem uma política de formação contínua dos docentes e que isto dificulta a realização da ação de formação contínua nos campi. Para as pedagogas, a instituição da política de formação contínua é condição necessária para que ocorra a formação contínua, pois, nos campi, os pedagogos precisam de algo institucionalizado que a respalde, uma vez que isso contribui para o desenvolvimento desta ação nos campi.

A elaboração de uma política de formação no IFPI é de fato necessária, não apenas em nível de IFPI, mas para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) de modo geral, pois a atual política que trata da formação contínua de docentes da educação básica não especifica a formação dos docentes que atuam na educação profissional. Ademais, essas legislações, deixam a cargo das instituições de ensino, no caso os Institutos Federais, a realização da formação inicial e contínua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96) contribui com essa discussão quando prevê, em seu Art.67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização de seus profissionais, garantindo-lhes:

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996).

Com isto, afirmamos que a LDB deu grande importância à formação contínua docente e abriu espaço para essa discussão, e contribuiu para a criação e expansão de programas de desenvolvimento de formação contínua no país, além da valorização do docente.

Outra lei que normatiza a formação contínua é a Resolução CNE/CP 01/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Formação Continuada de Professores da Educação Básica denomina como formação ao longo da vida, a formação contínua ocorrida no espaço de trabalho da docente:

Art.11 As políticas para Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art.14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Compreendemos que a referida Resolução não deixa claro como deve ocorrer a formação docente, delegando às escolas a forma como devem realizar essa formação. Isso contribui para que a formação contínua do docente da Educação Profissional (EP) ocorra de forma pontual, por meio de cursos ou programas, conforme a gestão de cada instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, também colabora com as discussões acerca da formação contínua dos docentes, pois esta Resolução assevera em seu Art. 53, parágrafo 3º o seguinte:

§3º formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes da Educação profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional. (BRASIL, 2021).

Embora as referidas resoluções constituam-se em documentos importantes para nortear as ações de formação contínua desenvolvidas nos Institutos Federais, consideramos que a ausência de uma regulamentação clara a respeito dessa temática tem por consequência a formação realizada de maneira espontânea. É necessária à instituição política que aborde a

especificidade dos Institutos, deixando claras as ações de formação contínua, de maneira que sejam superadas necessidades pedagógicas e didáticas dos docentes.

No IFPI, a política de capacitação, sob a responsabilidade da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGEPE), oferta programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* e cursos de atualização de pequena duração. No entanto, esses cursos têm temáticas que enfatizam aspectos relacionados à administração pública, como por exemplo, cursos de Ética na administração pública, excelência no atendimento ao cidadão entre outros, e que, portanto, não contemplam necessidades formativas referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, é importante indagarmos a compreensão da gestão do IFPI acerca da formação, pois o IFPI tem dado grande ênfase à formação contínua como cursos de pós-graduação. De acordo com o próprio PDI, foram oferecidas 90 vagas para programas de mestrados interinstitucional (MINTER) e 45 vagas para doutorado interinstitucional (DINTER) entre os anos de 2015-2019 com projeção de 65 vagas para MINTER e 150 vagas DINTER nos anos de 2020-2024. Entretanto, não há quaisquer referências para os cursos denominados de atualização.

Compreendemos que a gestão do IFPI tem compreendido a formação como sinônimo de cursos de pós-graduação e atualização profissional. Porém, ressaltamos que é necessário nova compreensão da formação para além de cursos, e sim como processo complexo e contínuo que não se restringe a cursos de capacitação ou aperfeiçoamento profissional, mas envolve momentos de estudos e reflexão crítica sobre a atuação profissional, de maneira consciente e deliberada com vistas à autonomia e desenvolvimento profissional (PLACCO; SILVA, 2002).

Ressaltamos a importância de que o IFPI tenha nova compreensão a respeito do que é formação contínua e que possa ofertar capacitações em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) cujo conteúdo não se restrinja a questões da administração pública. Sobre a Pró-Reitoria de Ensino é importante ainda o que narra Polivalente:

No meu, eu considero como uma formação ainda muito tímida, primeiramente, porque a gente nem tem essa clareza, assim, na comunidade do campus, comunidade escolar, ainda não temos essa clareza se seria o pedagogo ou a equipe pedagógica que seria o responsável pela formação dos docentes. (POLIVALENTE/SR3, 2020)

[...]. Inclusive eu percebo que a própria PROEN tem dúvidas com relação a isso, da gente fazer essa atuação na formação do professor, e... assim, mas as outras [atribuições socialmente significadas como do pedagogo] eu acho que a gente consegue desenvolver sim. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Eu queria tratar de metodologias de ensino, de práticas de avaliação, mas aí no encontro que eu tive que foi no Integra eu vi a PROEN se mostrando com muita dúvida, com relação a quem era o responsável pela formação de professores na escola, aí eu dei uma recuada [...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020)

Polivalente, em sua narrativa revela zona de sentidos que apontam para o fato de que ela não desenvolve formação contínua da forma que deveria, por que a própria Pró-Reitoria de Ensino desconhece se esta ação faz parte da atuação do pedagogo. A significação de Polivalente acerca da PROEN nos chama atenção, pois compreendemos que ela está sendo mediada justamente pela ausência de ações que visem refletir sobre a prática docente por parte da Pró-Reitoria de Ensino, uma vez que as questões referentes ao ensino são tratadas apenas mediante resoluções e portarias normativas, não havendo formação contínua.

Além disso, ressaltamos que a PROEN compreende que a ação de formação contínua faz parte da atuação do pedagogo, pois é estabelecido no Regimento interno que, entre as atribuições da coordenação pedagógica, compete: “XIV- participar da formulação e execução de projetos de formação continuada dos docentes que propicie reflexão sobre sua ação e o redirecionamento de suas atividades.” (IFPI, 2011, p. 91).

Deste modo, como o pedagogo é profissional que atua no setor da coordenação pedagógica, deve então realizar projetos de formação contínua dos docentes nos campi. Entretanto, também é necessário que se tenha, de fato, uma política de formação contínua que trate das questões pedagógicas, pois assim as pedagogas se sentiriam mais fortalecidas em sua ação. Conforme apontado por Oliveira (2018), é preciso estruturar e fortalecer a formação contínua desenvolvendo ações colaborativas entre a PROEN, a gestão dos campi e os pedagogos, pois do contrário, a atuação dos pedagogos se torna fragmentada.

Diante do exposto, inferimos que a ausência de uma política de formação contínua que aborde discussões a respeito de temas pedagógicos e a própria compreensão que a gestão do IFPI tem de formação contínua tem mediado as significações de Polivalente e Desafio. Ela revela a necessidade da valorização das ações de formação mediante instituição de política ou programa de formação que compreenda a realidade do Instituto e crie uma cultura colaborativa entre docentes, gestores e pedagogos para que juntos possam refletir e buscar soluções para as demandas pedagógicas da instituição. Essa necessidade de uma atuação colaborativa, entre gestão e pedagogos, é o que discutiremos no indicador seguinte.

No segundo indicador deste núcleo *Formação contínua docente: demanda da gestão do ensino e do pedagogo?*, encontramos demonstrações do que os pedagogos expressam a

respeito da atuação do diretor de ensino nas ações de formação contínua. Em sua narrativa, os pedagogos afirmam o seguinte:

[...] Eu acho importantíssimo que tenha essas ações de formação sim de formação continuada [...]. Mas eu acho que tem que partir de uma gestão, eu acho que a gestão do ensino [...]. Eu acho que é uma demanda da gestão do ensino e não somente da pedagogia[...] (POLIVALENTE/SR3, 2020).

[...]. Considero hiper importante nós realizarmos estas ações de formação continuada no campus, mas eu não é... acho que isso uma atividade exclusiva nossa, de responsabilidade do pedagogo, acho que é [...]. Nós somos assessores, e que isso é uma responsabilidade, de fato, da gestão do ensino[...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

[...]. Então, realmente, é algo conjunto, partindo da gestão em mobilizar o ambiente e aí dá o espaço adequado para o setor pedagógico fazer junto com todo o conjunto [...]. (MEDIADOR/SR3, 2020).

Essa zona de sentido produzida pelos pedagogos evidencia que a responsabilização da formação é do diretor de ensino, que deve mobilizar o campus para o desenvolvimento desta ação. Desafio compreende que o pedagogo é apenas assessor e, portanto, não deve desenvolver essa ação de forma isolada, mas em parceria com o gestor de ensino. Já Mediador evidencia que é necessário que o diretor de ensino crie as condições necessárias para que o pedagogo, em colaboração com os demais sujeitos da escola, desenvolva ação formativa.

De fato, segundo o Regimento Interno da Instituição (IFPI, 2011), o diretor de ensino é responsável por planejar, desenvolver, orientar e monitorar as atividades de ensino no campus. De acordo com o referido documento, compete ao diretor de ensino “promover e propor mecanismo de diagnóstico da necessidade de capacitação, formação, habilitação, qualificação e requalificação do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo” (IFPI, 2011, p. 143).

Vale ressaltar que como a consciência se desenvolve mediada pelas relações sociais que estabelecemos (MARX, 2009), é no desenvolvimento de sua atuação que os pedagogos, ao tempo em que revelam sentidos que demonstram que eles não se consideram os únicos responsáveis pelo processo de formação contínua, também produzem sentidos de que são profissionais formadores, consoante as narrativas de Polivalente e Desafio:

[...]. Nós temos um papel formativo dentro do campus[...]. Não são somente nós que somos os sujeitos responsáveis por isso, não tem como a gente

sustentar isso sozinho, sem o apoio dos demais sujeitos[...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

[...]. Até porque mesmo que nós, enquanto, pedagogos nós tenhamos o conhecimento mais aprofundado para lidar com a formação continuada dos professores, mas eu não vejo que nós devemos ser os principais responsáveis por ela, até porque eu acho que é muita responsabilidade para nós, então eu acho que é um conjunto[...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Com base nos trechos narrativos, compreendemos que Polivalente e Desafio entendem que são profissionais formadoras no campus. Desafio vai além e revela que se considera profissional apta a desenvolver ações formativas. Ela demonstra isso na afirmativa que faz “*nós tenhamos o conhecimento mais aprofundado para lidar com a formação continuada*”, o que nos dá indícios de que Desafio se reconhece como profissional hábil para essa ação.

Alguns autores (VASCONCELOS, 2019; PINTO, 2011) ressaltam que as ações formativas com os docentes, são de competência do pedagogo. Porém, no IFPI, o pedagogo deve realizar essa ação em parceria com o diretor de ensino. Por conseguinte, o diretor de ensino é que deve propor e mobilizar o campus para a realização de projetos de formação contínua.

O Guia de Atribuições das Equipes Pedagógicas auxilia na compreensão dessa atuação conjunta, ao afirmar que o pedagogo deve “apoiar a formação continuada dos docentes, em parceria com a Direção de Ensino e Coordenação de Curso/Área, primando pela qualidade de ensino na Instituição” (IFPI, 2016, p.5). Esse documento ressalta que para efetiva atuação do pedagogo é indispensável a parceria da direção de ensino.

No entanto, quando os pedagogos se referem a essa parceria que devem estabelecer com o diretor de ensino para desenvolver ação formativa, eles narram que têm tido dificuldade em desenvolver essa relação, vejamos o que diz Polivalente:

[...]. Fica muito difícil para nós pedagogos trabalhar nisso [formação docente] junto com os diretores de ensino[...]. Porque o diretor de ensino na grande maioria é um bacharel né no campus, não é pedagogo, tem outra visão do processo. (POLIVALENTE/SR2, 2020).

Polivalente esclarece a dificuldade em realizar ações formativas pela ausência de formação pedagógica dos docentes, que assumem a função de direção de ensino e que, por isso, nem sempre priorizam a formação contínua na instituição. Nessa mesma perspectiva, segue a narrativa de Desafio:

É... a nossa autonomia é muito limitada, demais, demais [...]. Porque muitas das nossas ações elas dependem muito do diretor de ensino [...]. (DESAFIO/SR2, 2020).

[...]. Eu acho que o IFPI, os IFs eu acho que a gente precisa modificar a forma da escolha dos diretores de ensino, porque é... a nossa forma de pensar muitas vezes é muito distante do que eles pensam, justamente, porque nós temos formações extremamente distintas [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

[...]. Você percebe que quando o campus ele tem um professor licenciado, ou um pedagogo como diretor de ensino, especificamente quando é um pedagogo, as ações, o direcionamento, da formação, de tudo, ele se torna diferente, pelo menos eu já observei isso[...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Com base na narrativa de Desafio, compreendemos que as condições para os pedagogos do IFPI realizarem a formação contínua dos docentes são dadas pela direção de ensino, assim, para Desafio, a escolha de gestores com experiências pedagógicas ou formação em licenciatura é uma alternativa para melhoria da atuação do pedagogo na Instituição.

No IFPI, assim como nos demais Institutos Federais, o diretor de ensino é indicado pelo diretor geral, que é eleito mediante realização de processo eleitoral. Não sendo exigido que o diretor de ensino tenha formação pedagógica. Em estudo realizado por Castro (2017), a autora destaca que o diretor de ensino é responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Assim, consideramos que o conhecimento pedagógico é muito importante para este profissional atuar de maneira consciente, crítica e para compreender a importância das ações formativas.

França (2016) realizou pesquisa sobre as ações dos pedagogos e constatou que esses profissionais não têm autonomia, pois são apenas executores de ações pré-concebidas pelos gestores. Mediador também revela significações semelhantes, vejamos:

[...]. Nós não construímos, nós não sabemos, nós não opinamos, só chega e aí a gente executa, então, acaba que a gente não é construtor desse processo, a gente acaba sendo apenas executores [...]. (MEDIADOR/ERC, 2020).

A narrativa de Mediador demonstra que sua atuação tem sido mediada pela compreensão de que o pedagogo no IFPI é apenas executor das ações, não participando do processo de decisão. Esta significação vai ao encontro do que é expresso por Desafio de que o pedagogo necessita ter autonomia para desenvolver suas ações.

A análise deste indicador revelou que os pedagogos se reconhecem formadores, porém, como são assessores, não têm autonomia para desenvolver sua atuação, o que faz com

que a ação de formação contínua dependa do diretor de ensino. Deste modo, é necessário que se estabeleça uma atuação em parceria entre diretor de ensino e pedagogo, para que juntos possam propor ações formativas para o campus, consoante Placco e Sousa (2012) que defendem que o pedagogo é profissional fundamental na articulação das ações, como formador dos docentes, entretanto, é necessário que atue no coletivo, envolvendo todos os atores da escola.

Pelo exposto, ficou evidenciado que não tem sido fácil o estabelecimento dessa parceria no IFPI, o que repercute na ação do pedagogo, que desenvolve ações formativas da maneira que convém, sem vínculos com o gestor do campus. Mas afinal, como tem sido a formação desenvolvida por esses profissionais? Abordaremos no próximo indicador.

Neste indicador, *os encontros pedagógicos: espaço único de formação docente, mas esporádica, superficial e pragmática*; articulamos pré-indicadores que revelam que a formação contínua desenvolvida pelos pedagogos se refere aos encontros pedagógicos, entretanto, este ocorre de forma esporádica e tem como conteúdo questões pragmáticas. Vejamos o que narram os pedagogos:

[...]. Porque o encontro que a gente tem e assim permite mais ou menos alguma coisa, mas de forma muito superficial, de previsão, é o encontro pedagógico. [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

Sim incluímos [a formação docente no planejamento], mas infelizmente não é continuamente, a gente só inclui nos encontros pedagógicos [...]. Mas, enfim, respondendo sua pergunta, essa formação docente é feita muito tímida, só nos encontros pedagógicos. (MEDIADOR/ERC, 2020)

[...]. Então assim, a gente tem muita dificuldade, mas todo encontro pedagógico, o momento de formação que a gente tem é esse aí! [...]. (DESAFIO/ERC, 2020)

Diante das narrativas dos pedagogos, inferimos que a formação contínua tem sido realizada em um momento único que são os encontros pedagógicos. Estes realizados no início de cada semestre letivo. O encontro pedagógico é ação formativa que já faz parte da cultura institucional. Segundo Félix (2002), o primeiro encontro pedagógico do IFPI foi realizado em 1998 e tinha como principais objetivos promover o relacionamento entre docentes e discutir, assuntos relacionados ao ensino como, por exemplo, planejamento, metodologia e avaliação.

Na atualidade, o encontro pedagógico continua sendo realizado no início de cada semestre letivo. Ancorados no Guia de Atribuição das Equipes Pedagógicas (IFPI, 2016), compreendemos que o encontro pedagógico tem objetivo semelhante aos realizados

anteriormente, pois de acordo com esse documento, o encontro é momento de discussão e orientação acerca das práticas e rotinas pedagógicas, da instituição.

De acordo com Torres (2006), os encontros com os professores devem ser mobilizados por questões que emergem da prática, porém, não devem se restringir a elas. É necessário a reflexão crítica com o coletivo acerca das questões práticas, com vistas à produção de conhecimento, pois desta forma é possível realizar discussão para além da busca de soluções imediatistas.

Não obstante, em sua narrativa os pedagogos demonstram indícios de que os encontros pedagógicos têm ocorrido em uma perspectiva pragmática, se limitando à discussão acerca da prática:

[...]. Nos momentos de encontro, a gente sempre contribui com esclarecimentos, com orientações, com conhecimento acerca dessa prática, por exemplo, vai ter um conselho de classe a gente [...] explica o que seria uma avaliação processual [...] para tentar melhorar essa compreensão do professor nos aspectos de avaliação[...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020)

[...]. É algo assim sempre, essa formação acontece em períodos muito, assim, eu acho que quebrados [...]. Não é uma continuidade, então isso só mostra que a gente ainda não tem essa cultura da formação contínua e que ainda é assim... muito pragmática, é só naquele momento ali que já é padrão, é sempre no encontro pedagógico [...] fora não dá certo porque ninguém tem tempo [...]. (MEDIADOR/SR3, 2020)

Eu acho que a gente tá muito preso a dois modelos: o da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática [...]. Eu vejo que a gente tem tentado [...] mas ainda está distante do modelo de formação crítica que seria o ideal, mas esse não é o real [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Nesses trechos, os pedagogos fazem referência ao encontro pedagógico como momento formativo em que são discutidas questões práticas que envolvem o trabalho docente. Desafio, ao refletir sobre esse momento, compreende que o ideal seria que os encontros fossem pautados na perspectiva da racionalidade, porém, na realidade, reconhece que a formação que tem realizado ainda está arraigada nas perspectivas técnica ou prática.

Em sua discussão sobre os paradigmas que orientam a formação de professores, Diniz-Pereira (2014) esclarece que o paradigma da racionalidade prática concebe os docentes como profissionais que não separa o pensar do fazer, sendo central a reflexão-na-ação como forma de superar as dificuldades vivenciadas na prática. Ainda segundo o autor, a racionalidade prática entende que divergências da prática podem ser controladas mediante decisão sábia do docente acerca de sua prática.

Compreendemos que o desenvolvimento da ação formativa centrada na racionalidade prática é determinado, entre outras mediações, pela ausência de outros espaços/tempos de formação no Instituto, bem como pela compreensão que vigora no IFPI do que seja formação contínua.

Fundamentados nas ideias de Liberali (2008), compreendemos ser necessário a superação da formação pautada na racionalidade prática, em direção à racionalidade crítica. Segundo a autora, a formação pautada na racionalidade crítica compreende a prática docente para além da sala de aula, pois, indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Essa racionalidade envolve não apenas pensar sobre a prática, mas desenvolver alternativas em uma perspectiva que compreende a escola como lugar não neutro.

As zonas de sentidos reveladas neste indicador indicam que os pedagogos têm desenvolvido ação formativa nos encontros pedagógicos. Entretanto, essas ações não têm continuidade e só ocorrem de maneira pragmática. Destacamos a formação baseada na racionalidade crítica como possibilidade da atuação dos pedagogos, no entanto, para que isto ocorra, torna-se necessário que esses profissionais superem os desafios impostos à sua atuação. No indicador que segue, abordaremos como a atuação do pedagogo tem sido marcada por desafios e enfrentamentos entre o que eles fazer e o que entendem que deveriam fazer.

No quarto indicador deste núcleo, *Formação docente no IFPI: ação movida por desafios e enfrentamentos*, abordamos os desafios que estão relacionados à forma de planejar e executar a formação. Além dos desafios que se referem à necessidade de superar o conteúdo burocrática que orienta essas ações formativas.

Para discussão deste indicador, ancoramo-nos tanto na revisão de literatura que discute os desafios enfrentados pelos pedagogos no processo de formação contínua, bem como nas categorias do Materialismo Histórico Dialético, sobretudo, o par dialético: conteúdo e forma.

A formação contínua docente tem sido considerada como muito importante para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Muitas pesquisas destacam a necessidade de que se tenha na escola espaços para ações de formação contínua dos docentes (PLACCO; ALMEIDA, 2006; OLIVEIRA, 2018; PINHEIRO, 2018) entre outras.

Entretanto, quando discutimos a formação docente, é necessário refletirmos sobre as formas mais adequadas dessa formação, bem como de seu conteúdo. De acordo com Placco e Silva (2002), a formação docente é compreendida como processo reflexivo que proporciona parâmetros aos docentes que os possibilite desenvolvimento profissional, o vir a ser.

Esse entendimento nos permite desvelar a questão acerca da relação entre conteúdo e forma na formação docente: para que a formação docente possibilite o vir a ser desses profissionais, ela deve organizar processos e formas mais adequadas para alcançar essa finalidade.

De acordo com Cheptulin (2004), na relação entre forma e conteúdo, o determinante é o conteúdo, é ele que determina a forma e suas mudanças. A forma, reage ao conteúdo e contribui para seu desenvolvimento ou o engessa. O conteúdo está sempre em processo de mudança, enquanto a forma são ligações mais estáveis. Desse modo, as mudanças no conteúdo ocorrem de tal forma que em determinado momento, a forma deixa de corresponder ao conteúdo e este a rejeita. Ao rejeitar a forma, o conteúdo à destrói e em um outro sistema estável de ligações (forma), o conteúdo se transforma qualitativamente.

Destarte, é necessário entendermos a forma e conteúdo que a formação docente tem apresentado. Diniz-Pereira (2014) apresenta três paradigmas de formação docente, há aqueles baseados na racionalidade técnica, prática e crítica. O modelo de formação pautado na racionalidade técnica é o difundido e consiste em dotar o docente de teoria científica ou técnica para solucionar os problemas da prática docente.

Para Liberali (2006), a formação docente é baseada na racionalidade técnica como treinamento. Este é um modelo de formação que controla os erros com relação aos métodos de ensino. A forma desse tipo de formação se caracteriza pelo controle do dia a dia do docente, mediante prescrições que determinam como a prática deve ser. Isso significa que o docente deve receber do outro o conhecimento necessário para tornar sua prática eficaz. De acordo como Teixeira (2014), nesta perspectiva, cabe ao pedagogo controlar a prática e a formação contínua do docente, decidindo o conteúdo da formação, bem como da ação docente.

Na racionalidade prática, o docente é considerado como aquele que deve problematizar a própria prática. De acordo com Diniz-Pereira (2014), neste modelo, o docente deve desenvolver um conhecimento na ação, não separando o pensar do fazer. Esse modelo atribui excessiva ênfase à prática docente. Porém, ao enfatizar o conhecimento pragmático, o docente fica preso ao senso comum, sem conseguir encontrar novas formas para superar as possibilidades que já foram estabelecidas.

Para atuação do pedagogo, a formação na perspectiva prática tem por objetivo proporcionar momentos de reflexão acerca das experiências exitosas dos docentes. O que não possibilita a superação das práticas já fossilizadas. A forma desse modelo consiste em facilitar

a aprendizagem do docente, proporcionando momento de reflexão; e o conteúdo é a própria prática docente.

Liberali (2006) destaca que para superar a perspectiva da formação técnica e prática, é necessário um modelo formativo pautado na racionalidade crítica. A racionalidade crítica considera os docentes como capazes de transformar o contexto em que estão inseridos e a realidade como um todo. A formação baseada na racionalidade crítica busca transformar a prática docente, elaborando novas formas de agir pautadas em questões sociais, históricas e não apenas na própria prática.

A formação docente crítica exige que o pedagogo organize momento de reflexão crítica e colaborativa em que pedagogos e docentes possam questionar, expor sua opinião e refletir sobre a prática, relacionando-a com as teorias e com as questões históricas e sociais (LIBERALI, 2006). Essa perspectiva tem como forma momentos reflexivos e críticos por conteúdo, as teorias, a prática e sua relação com condições históricas e sociais.

Desse modo, neste indicador articulamos os pré-indicadores que evidenciam os desafios que se relacionam à forma e conteúdo da formação desenvolvida pelos pedagogos, iniciamos com as narrativas que demonstram a forma como as pedagogas vêm realizando a formação contínua do docente:

[...]. No dia a dia, na hora dos intervalos, sempre há momentos de formação nos encontros que a gente tem com eles[docentes]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

[...]. No encontro pedagógico é o momento que a gente se senta mais, com maior tempo, mas formação a gente faz até na hora do cafezinho, a gente faz orientação para eles [...]. (POLIVALENTE/SR1, 2020).

Nos trechos acima, Polivalente dá indício de como tem realizado a formação. Ela se refere a momentos de conversa informal com os docentes como momento de formação. Os sentidos da pedagoga revelam que, para ela, formação se constitui em oportunidade de troca com os docentes. Tais sentidos revelam que, para a pedagoga, formação é entendida como ação assistemática que ocorre sem planejamento.

Nos ancoramos em Medeiros (2007) para afirmamos que a o planejamento deve nortear atuação do pedagogo e, portanto, a formação deve ser pautada em intencionalidade, sistematização e reflexão. Deste modo, a ação de formação deve ser realizada de maneira planejada, para que pedagogos e docentes possam construir novos caminhos.

Ainda quando se narram como têm realizado a formação, as pedagogas demonstram que a formação também tem ocorrido mediante participação de colaboradores externos:

[No planejamento do encontro pedagógico] A gente busca muito ouvir o quê que o professor está com necessidade naquele momento, pesquisa com eles, o que eles acham melhor, ou outras situações a gente percebe alguma falha, a gente: ah é importante que a gente traga alguém para tratar disso aqui. (POLIVALENTE/ERC, 2020)

[...]. Nós, enquanto equipe pedagógica juntamente com os professores, a gente só apresenta ou a gente traz um pesquisador que tem um estudo acerca daquilo ali, mas fica ali e pronto não se produz algo depois daquilo ali [...]. (DESAFIO/SR3, 2020)

Ao narrarem sobre como fazem formação, as pedagogas revelam que a formação é realizada com base nas necessidades dos docentes e com a colaboração de pessoas externas à instituição. Desafio revela não apenas que tem realizado formação com base na participação de outros profissionais, como também demonstra que a forma que ela tem realizado formação não tem dado resultado, conforme ela explica:

[...]. Uma palestra, no encontro pedagógico, pronto, aquilo ali não pode ser considerado um momento de formação com vistas ao desenvolvimento profissional do docente, porque ele vai para além daquilo ali, então a gente ainda encontra muita dificuldade nesse sentido. (DESAFIO/ERC, 2020).

No pré-indicador acima, Desafio crítica a própria forma que caracteriza a formação docente que ela realiza. Para a pedagoga, a formação docente realizada de maneira pontual não produz o desenvolvimento do docente. Desafio nos fornece indícios de que é necessária uma nova forma de realizar a formação contínua dos docentes.

Fundamentados em Cheptulin (2004, p. 269), entendemos que “a matéria se desenvolve por meio da luta do conteúdo e da forma, da rejeição da antiga forma e da criação de uma forma nova”. Sendo assim, a antiga forma de fazer formação pautada em palestras, de maneira pontual apenas nos encontros pedagógicos, passa a ser rejeitado pela pedagoga, que compreende que essa forma já não basta para o conteúdo que se quer, que é o desenvolvimento profissional do docente.

Mas afinal, qual é o conteúdo da formação ofertada pelos pedagogos? Neste indicador também articulamos os pré-indicadores que revelam o conteúdo das ações formativas, vejamos as narrativas:

[...]. Eu vejo que a gente ainda está muito preso aos aspectos normativos, às rotinas do dia a dia do professor, dos deveres que ele tem, preenchimento de q-acadêmico, essas coisas [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

[...]. A formação que a gente faz é, chega uma... por exemplo [...] normativa do projeto piloto, então a gente reuni o grupo, faz a formação, explica bem direitinho, tudo que vai acontecer, de acordo com o regramento [...]. (POLIVALENTE/ERC, 2020).

[As ações de formação contínua] [...]. Ficam mais voltadas para as questões [...]burocráticas da condução do ensino, são as orientações dos documentos que vem, de como vamos aplicar isso na prática [...]. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

[...]. Nós fizemos um encontro pedagógico de três dias e aí nos dividimos [...]. No primeiro dia a gente aproveitou para apresentar os documentos, as normativas, também para fazer uma formação na área pedagógica [...]. Para falar em relação à BNCC e também para falar em relação à alteração nos PPCs das primeiras séries que os professores tinham muita dúvida [...]. (MEDIADOR/ERC2, 2020).

Nas narrativas acima, Desafio revela que o conteúdo da formação ofertada são os aspectos normativos da prática docente, o que envolve a orientação sobre as normas, resoluções que o IFPI estabelece. Polivalente também expressa sentidos que demonstram indícios de que o momento de formação tem por conteúdo as normativas da instituição.

Já Mediador, narra que a formação que realiza se caracteriza por conteúdo não apenas normativo como também pedagógico. Inferimos que o pedagógico de que trata o pedagogo são as orientações pedagógicas acerca da BNCC, “*Para falar em relação à BNCC e também para falar em relação à alteração nos PPCs*”, o que significa que a formação também tem como conteúdo normativas e legislações que devem ser aplicadas na prática docente.

Com base em Liberali (2006), entendemos que a formação desenvolvida pelos pedagogos está fundamentada no modelo de formação pautado na racionalidade prática. A discussão com os docentes se refere à apresentação de normativas institucionais, a reflexão se limita ao contexto da prática, à aplicação ou implicações das resoluções na prática docente.

Sendo assim, as zonas de sentidos produzidas pelos pedagogos e articulados nesse indicador revelam que as ações formativas dos pedagogos apresentam como forma a conversa informal com os docentes, mas também como momentos pontuais de formação, seja realizado pelos pedagogos, seja realizado com participação de colaboradores externos à instituição. Já o conteúdo da formação, são as questões burocráticas que dizem respeito à prática docente.

No indicador que segue, discutiremos a pesquisa formação como possibilidade de mediar a expansão dos sentidos e compartilhamento de significados a respeito da formação contínua do docente e atuação do pedagogo.

O quinto indicador desse núcleo, “*Significações sobre formação contínua e atuação do pedagogo: a pesquisa formação como possibilidade de mediar novo modo de pensar*”, revela as significações dos pedagogos sobre a formação contínua e sua atuação profissional, bem como as significações que foram mediadas não apenas pela atuação que desenvolvem, em que eles precisam enfrentar vários desafios para desenvolver essa ação, como também pela reflexão produzida na pesquisa formação.

As significações aqui evidenciadas revelam indícios de que houve expansão dos sentidos e desenvolvimento de significados, como narra Polivalente:

[...] No dia a dia, na hora dos intervalos, sempre há momentos de formação nos encontros que a gente tem com eles[docentes] (POLIVALENTE/SR1, 2020)

[...]. Porque a formação continuada é bem intencional, planejada, com vistas a atingir um objetivo, a mudar uma realidade, para mim é isso. (POLIVALENTE/SR2, 2020)

[...]. São nos encontros pedagógicos que a gente vai levando sempre uma temática para ser trabalhada e eu acho que, que é isso aí são momentos de troca de conhecimentos, eu nem considero como formação continuada não, pelo que a gente aprendeu aqui hoje de formação continuada. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

As significações de Polivalente sobre formação contínua, é de que esta ação que anteriormente era significada como algo espontâneo, que ocorria nas conversas que a pedagoga estabelecia com os docentes, passa a ser compreendida como ação planejada e, portanto, carregada de intencionalidade que visa transformar a prática. Ademais, mesmo entendendo a formação ainda em uma perspectiva prática, Polivalente expressa tomada de consciência sobre sua atuação, embora ainda não tenha compreendido a formação na perspectiva crítica. Desafio também apresenta novas significações:

[...]. E a gente nem sabe se esses encontros eles têm um efeito formativo, porque para ele ter esse efeito formativo, é preciso ele ter trago alguma modificação, no fazer docente, na prática docente daquele professor. Na minha... no meu ponto de vista[...] (DESAFIO/SR2, 2020)

[Formação contínua] É esse processo de buscar conhecimento para transformação não só da prática docente, mas também da prática pedagógica, atendendo aí as necessidades e demandas que a escola recebe porque de

certa forma elas terminam desaguando entre aspas “lá na sala de aula” [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

[...]. E aí é sempre colocado ao professor a responder a essas demandas, porque na verdade a escola, ela vem respondendo às demandas da sociedade, então o professor se incube disso aí, pra isso ele precisa de fato é buscar conhecimento para que ele possa fazer uma leitura mais ampla do contexto, das situações vivenciadas por eles na sala de aula e que a partir de um de uma reflexão crítica ele de fato possa encontrar soluções [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Os conhecimentos de Desafio sobre a formação contínua do docente se ampliam quando ela compreende a formação contínua para além da transformação prática. As significações da Pedagogia revelam novo modo de pensar mediado pela pesquisa-formação em que ela compreende a formação como reflexão que não se restringe apenas à sala de aula, isto é, à prática docente, mas que envolve o contexto social em que o docente está inserido.

Assim, ao afirmar que a formação *“busca transformação não apenas da prática docente, mas também da prática pedagógica”*, Desafio demonstra compreensão de que a formação não deve ficar restrita aos problemas da prática, mas deve envolver também a reflexão acerca das questões pedagógicas, entendidas com base em Franco (2012; 2016) como a intencionalidade da prática docente, a prática pedagógica se refere à responsabilidade social, consoante Franco (2012):

[...] O professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. [...]. Essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social. (FRANCO, 2012, p. 178-179).

Com base na citação da autora, podemos compreender que a prática pedagógica não se restringe ao contexto da sala de aula, mas envolve a finalidade da ação de ensinar. Isto exige do professor constante vigilância crítica sobre as consequências do ato de ensino, o que inclui a dimensão política da docência, e sua responsabilidade social.

Essa compreensão fica clara quando Desafio afirma que o docente deve responder sobre “as demandas da sociedade” e “fazer uma leitura mais ampla do contexto, das situações vivenciadas por eles na sala de aula e que a partir de um de uma reflexão crítica”, isto é, o

docente necessita refletir não apenas sobre sua prática, mas sobre os valores que a perpassam, as estruturas sociais e institucionais em que sua prática está inserida.

Em sua discussão sobre os paradigmas que orientam as políticas de formação, Diniz-Pereira (2014) afirma que a formação pautada na racionalidade crítica é histórica, localizada, pois, ocorre em um contexto sócio-histórico e projeta uma visão de futuro que se deseja construir, este modelo visa a transformação da sociedade e os educadores ao refletirem sobre sua prática, almejam desenvolvê-la de forma que torne mais justa e igualitária a sociedade.

Foram os estudos vivenciados na Pesquisa-Formação que possibilitaram Desafio desenvolver sua consciência acerca das ações que realiza e compreender que precisa transformar o processo de formação contínua, bem como permitiu a pedagoga pensar em possibilidades para a realização desta ação, vejamos:

[...]. Eu nem sei se eu posso chamar o que a gente tem ofertado, oferecido eu nem sei se eu posso agora depois da leitura desses textos, depois da reflexão feita em cima, se a gente pode considerar isso formação continuada[...]. (DESAFIO/SR3, 2020)

[...]. Primeira coisa, é... a gestão de ensino do campus, sentar com a gestão de ensino do campus e criarmos um calendário de formação, entendeu, para que não fique só um momento pontual [...]. (DESAFIO/SR3, 2020).

Então com certeza a relação dos textos, com... as discussões do texto, com... a... minha, com a forma... com a minha atividade, com o que eu faço, me fez, desde já, modificar a forma de pensar, certamente a minha forma de agir. (DESAFIO/SR3, 2020).

Quando Desafio relata que, após os estudos já não sabe se o que tem realizado no seu campus é formação contínua, significa que a pedagoga repensou sua ação com base na teoria. Ao repensar sua ação, a pedagoga cria possibilidades para transformar a realidade. Assim, ela propõe elaborar, em parceria com o diretor de ensino, um calendário de formação no campus, isso demonstra que Desafio desenvolveu sua consciência, pois ela aponta indícios que a partir do que foi vivenciado na pesquisa, ela irá tentar transformar a realidade em que atua e não mais reproduzir tal realidade. Deste modo, a vivência na pesquisa possibilitou a esta pedagoga novo modo de pensar acerca de suas ações.

Desafio continua se mostrando afetada pelo processo de Pesquisa-Formação, quando afirma que este processo movimentou seu pensamento e a fez repensar seu modo de agir acerca da ação de formação contínua. Dito isto, compreendemos que a pesquisa ora realizada, propiciou à pedagoga reflexão crítica sobre a teoria e sua atuação, corroborando com as ideias de Longarezi e Silva (2013) que afirmam que a pesquisa-formação deve considerar a

realidade do partícipe, propiciando momentos de reflexão sobre a teoria e prática, de modo que o partícipe produza suas próprias objetivações, em consonância com sua realidade.

O último indicador deste núcleo de significação aborda os sentidos produzidos pelos pedagogos acerca do processo de pesquisa-formação, *Pesquisa formação como atividade que permite compartilhar conhecimento e superar necessidades formativas*. Neste momento, consideramos que as significações evidenciadas nas narrativas trazem indícios de que a pesquisa-formação se constituiu em espaço/tempo de compartilhamento de conhecimento e reflexão sobre necessidades formativas. Deste modo, ao realizarmos, no último encontro, a dinâmica do alfabeto, os pedagogos puderam expressar seus sentidos sobre o processo vivenciado. A dinâmica consistia na escolha de no mínimo três letras do alfabeto que expressassem o sentimento dos pedagogos com relação ao processo formativo, vejamos as narrativas:

[...]. É eu acho que o M de memória, porque nos ajuda a resgatar o nosso dia a dia, eu acho que o C que a gente pode usar como construção, conhecimentos e o D, que para mim tem a “marcância” do desafio viu, porque a gente percebe que muita coisa a gente tá conseguindo, mas o desafio ainda é muito grande, principalmente no ensino remoto. (MEDIADOR/SR3, 2020).

Eu vou escolher aqui o I de informação C de conhecimento e... o S de saber, sabedoria. Foi um momento que tivemos muitas trocas de saberes, tivemos muitas informações e tivemos muito conhecimento, também, momentos bem prazerosos, bem descontraídos dá para usar o alfabeto todinho aí para construir palavras que representam os nossos encontros. (POLIVALENTE/SR3, 2020).

Nas narrativas, tanto Mediador como Polivalente expressam significações que evidenciam que o processo da pesquisa-formação, foi momento de construção de conhecimento, o que nos permite inferirmos que os pedagogos consideram que durante o desenvolvimento da pesquisa puderam compartilhar conhecimento acerca da atuação do pedagogo e de sua ação de formação contínua. Já Desafio vai além do compartilhamento de conhecimento, como podemos ver em sua narrativa:

Pronto M de mudança, eu acho que esse momento aqui dos encontros, esse momento que eu considero que foi um momento de formação, trouxe mudanças significativas acerca do meu olhar, não só, sobre papel do pedagogo no instituto federal, mas também sobre a formação continuada dos professores, a formação continuada de nós pedagogos. (DESAFIO/SR3, 2020).

Eu escolho o A de atitude, porque eu acho que frente a tudo isso eu vou ter uma mudança de atitude, eu espero, e também o A, porque foi um momento de muito aprendizado eu vejo, eu vejo assim. E, o... falta mais uma letra, e o C de conhecimento, adquirir novo conhecimentos. (DESAFIO/SR3,2020).

Nos trechos de Desafio, fica evidenciado para além do conhecimento e aprendizado compartilhado no grupo, zonas de sentidos que revelam que a pesquisa-formação proporcionou novo modo de pensar acerca da atuação do pedagogo no IFPI, bem como da formação contínua não apenas dos docentes, mas dos próprios pedagogos.

Desse modo, entendemos que o processo de pesquisar e formar cumpriu seu objetivo de criar condições para reflexão crítica acerca das necessidades formativas. Desafio foi a pedagoga que mais evidenciou claramente a necessidade de compreender as ações do pedagogo nos Institutos Federais, e de ter mais conhecimento para contribuir no processo de formação contínua dos docentes e dos técnicos.

Assim, a pesquisa-formação produziu condições para que necessidades fossem discutidas e refletidas, colaborando para que houvesse reelaboração de sentidos e significados sobre a atuação do pedagogo no IFPI e sua ação de formação contínua. Ancorados em Ibiapina (2017), entendemos que a realização de forma conjunta entre pesquisar e formação possibilita condições para que significados sejam desenvolvidos e sentidos sejam expandidos, o que por sua vez, contribui para o desenvolvimento da atuação dos profissionais partícipes da pesquisa.

Finalizamos este indicador, ressaltando o potencial formativo da pesquisa-formação, embora os três partícipes não tenham sido afetados pelo processo de pesquisa da mesma forma. Compreendemos que isto ocorre, porque, como afirma Vigotski (2018) um mesmo acontecimento ao se refletir na consciência de modo diferente, tem para o sujeito um significado absolutamente diferente. Com isto, afirmamos que embora os três pedagogos tenham passado pelo mesmo processo formativo, cada um vivenciou esse processo de maneira diferente, ou seja, cada pedagogo atribuiu sentidos e se relacionou afetivamente com o processo de pesquisa-formação de maneira diferente.

A realidade e possibilidade de desenvolvimento da ação de formação contínua docente evidenciada nesse núcleo, revela os desafios que os pedagogos do IFPI precisam superar para o desenvolvimento desta ação. Desafios que perpassam a instituição de uma política de formação contínua no IFPI, tanto para docentes, quanto para pedagogos, a necessidade de uma atuação em parceria com o diretor de ensino, bem como o de que o pedagogo tenha autonomia para desenvolver suas ações. A realidade da pesquisa-formação também

evidenciou que os pedagogos podem pensar em possibilidades para o desenvolvimento desta ação.

Finalizada essa discussão, a seguir realizamos o último movimento de discussão, chamado de análise internúcleo, com o objetivo de sistematizarmos as significações produzidas pelos pedagogos acerca da sua atuação profissional.

Análise internúcleos

Para compreendermos nosso objeto de estudo, é necessário analisá-lo em sua totalidade. Para articularmos as mediações, apoiamo-nos nas discussões dos três núcleos de significação: Atuação do Pedagogo no IFPI: do emaranhado de ações à delimitação do pedagógico; Condições objetivas e subjetivas que medeiam a atuação do Pedagogo no IFPI e Formação contínua do docente: realidade e possibilidades de ação do Pedagogo.

Compreendemos que os pedagogos partícipes da pesquisa evidenciaram, nas significações dos três núcleos, insatisfação, por serem “faz tudo”, mas também satisfação por verem o êxito de sua atuação. Mediador, Desafio e Polivalente significam sua atuação como “faz tudo”. Para Mediador e Desafio, eles são “faz tudo” porque desenvolvem ações de outros profissionais e compreendem que devem desenvolver apenas ações específicas do pedagogo para não se sentirem sobrecarregados. Já Polivalente, entende que não tem como ser pedagogo sem ter tantas ações para desempenhar, pois a sobrecarga faz parte da natureza de sua atuação.

A significação de “faz tudo” produzida pelos pedagogos tem relação com a realidade objetiva em que desenvolvem sua atuação. Com isto, estamos afirmando que as condições objetivas do IFPI, tais como o emaranhado em que se encontra as ações do pedagogo e as ações de outros profissionais que também acompanham o ensino, a resistência dos docentes, formação inicial e ausência de formação contínua têm mediado atuação desses profissionais no IFPI.

Não obstante, essa atuação também tem sido mediada pelas condições subjetivas como, por exemplo, os motivos que orientam o agir dos pedagogos, a atitude frente ao desafio de resistência do docente, bem como a valoração e o êxito de suas ações.

Reiteramos que no desenvolvimento da atuação dos pedagogos eles têm desenvolvido ações burocráticas que visam o controle do trabalho docente, mas também desenvolvem ações pedagógicas, que se referem ao acompanhamento do discente, às orientações didático-pedagógicas aos professores e às ações formativas. Assim, a atuação do pedagogo se dá em espaço em que é preciso ao mesmo tempo cumprir com aquilo posto pelos documentos

institucionais em que eles precisam cobrar, de certa forma, fiscalizar o trabalho docente, também precisam buscar estratégias para conquistar e, portanto, se aproximar desses profissionais.

No desenvolvimento da pesquisa foram evidenciadas as necessidades formativas relacionadas à compreensão da atuação dos pedagogos nos IFs e à ação de formação contínua do docente. Considerando a forma e o conteúdo das ações formativas desenvolvidas pelos pedagogos, eles compreendem a formação como momento pontual, em que deve ser discutido questões burocráticas como, por exemplo, as normas institucionais. Essa significação dos pedagogos é mediada pela realidade em que eles desenvolvem sua atuação, pois a gestão do IFPI compreende formação apenas como cursos, sejam cursos de pequena duração, sejam cursos *stricto sensu* e *lato sensu*.

A formação vivenciada nos permitiu compreender, conforme (VIGOTSKI, 2018), que cada pessoa singulariza a realidade de uma forma diferente. Assim, Mediador, com pouco tempo de experiência no IFPI, compreende que sua principal ação é fazer intervenções no ensino para que o ensino ocorra conforme o planejado, sem desvios. Para Mediador, os encontros formativos permitiram refletir sobre atuação, porém, não abrangeram a atuação em sua totalidade, devido a mesma ser muito ampla.

Polivalente, considera-se “faz tudo” no campus e entende que não há como ser pedagoga sem ser “faz tudo”. A Pesquisa-Formação possibilitou nova compreensão acerca da formação docente, no entanto, em uma perspectiva limitada à prática. Polivalente, compreendeu que não tem realizado formação de contínua.

Já as significações de Desafio evidenciaram que sua atuação tem se constituído em desafio devido à falta de autonomia e a dificuldade em se relacionar com os docentes. Desafio foi a pedagoga que mais se demonstrou afetada pelo processo formativo, revelando significações que apontam para a compreensão de formação contínua docente, pautada na reflexão crítica além de apontar indícios de que transformaria sua atuação após a vivência na Pesquisa-Formação.

Deste modo, apoiados nas significações dos pedagogos sobre sua atuação e na realidade e possibilidade desses profissionais desenvolverem ação-formação junto aos docentes, apresentamos na seção seguinte as considerações finais desse estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: arrematando os fios

Nesta seção realizamos o arremate dos fios que formam o emaranhado de ações do Pedagogo do IFPI. Chegamos ao momento de sintetizarmos o conhecimento produzido ao longo deste estudo, no qual tivemos como objetivo geral: compreender a atuação do pedagogo do IFPI por meio de suas significações. Para tal, selecionamos três pedagogos que, embora sejam pessoas únicas, expressam significações acerca de sua atuação que não são unicamente deles, mas revelam o universal no singular.

Para compreender a atuação desses profissionais, direcionamos nosso olhar ancorados na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2000, 2009), que nos permitiu entendermos as categorias mediação, historicidade, sentido e significado; nas ideias de Rubinstein (1977) para compreendermos o que é atuação, atividade, e como estas são mediadas pelos motivos e valoração. Essa fundamentação teórico-metodológica nos fez compreender a atuação desse profissional, bem como aspectos de sua personalidade. Além de nos apoiarmos também nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético, o qual nos permitiu compreender a realidade em sua totalidade, bem como a relação entre realidade objetiva e subjetiva.

Orientadas por esse referencial teórico-metodológico, elegemos objetivos específicos que nos permitissem compreender a totalidade deste objeto, destacando as mediações e nexos que o constitui. As significações produzidas na entrevista reflexiva e nas seções reflexivas foram fundamentais para compreendermos as ações e as relações que medeiam a atuação desses profissionais.

A análise foi realizada mediante o procedimento dos Núcleos de Significação, que foi essencial para entendermos as significações que os pedagogos produzem acerca de suas ações e, com elas, as determinações desta atuação profissional.

Retomamos os objetivos específicos na tentativa de arrematar os fios que compõem o emaranhado da atuação do pedagogo. Desse modo, esse estudo nos possibilitou entendermos que os pedagogos significam sua atuação como “faz tudo”, porque eles desenvolvem um emaranhado de ações, no qual algumas são de outros profissionais.

Em meio ao emaranhado, identificamos as ações que os pedagogos desenvolvem como ações burocráticas que visam ao controle do trabalho docente, mas também como ações pedagógicas que tratam das orientações didático-pedagógica aos docentes, do acompanhamento discente e de ações formativas junto aos docentes, além de que, as ações específicas dos pedagogos são as ações pedagógicas.

Sobre os motivos que orientam as ações dos pedagogos, foi possível entender que a motivação dos pedagogos para desenvolver suas ações se relacionam com o objetivo da atuação, que é contribuir no processo de ensino e aprendizagem, portanto, são motivos eficazes. Mas que esses profissionais também produzem motivos que não se relacionam diretamente ao objetivo da atuação que são motivos considerados apenas compreensíveis.

Para nos aproximarmos o máximo possível das mediações que constituem a totalidade do objeto estudado, desvelamos as relações que medeiam a atuação desses profissionais, tais como a realidade objetiva do IFPI, o curso de formação inicial, a valoração e o êxito de sua atuação.

Por fim, esse processo também nos permitiu compreender as necessidades formativas dos pedagogos enquanto possibilidade. Assim, discutimos na pesquisa-formação a atuação do pedagogo nos Institutos Federais e sua ação de articulador da formação contínua no IFPI, pois esta foi a ação que os pedagogos mais demonstraram ter dificuldades para desenvolvê-la.

A Pesquisa-Formação vivenciada nos possibilitou entendermos a realidade da ação de formação contínua desenvolvida pelos pedagogos, ação movida por desafios, tais como a necessidade de política de formação contínua no IFPI, a falta de autonomia dos pedagogos, a dificuldade no relacionamento com os docentes. A formação contínua tem como forma e conteúdo, encontros pontuais e as questões burocráticas do ensino. Ademais, a Pesquisa-Formação também permitiu aos pedagogos expandirem os sentidos sobre formação contínua, além de pensarem em possibilidades para o desenvolvimento dessa ação nos campi em que atuam. Nesse processo, destacamos o desenvolvimento da consciência da partícipe Desafio, que no decorrer do processo se mostrou afetada pela formação vivenciada, apontando indícios de novos modos de agir.

Consideramos que este estudo trouxe contribuição para compreensão da atuação do pedagogo dos Institutos Federais, especificamente, do Instituto Federal do Piauí (IFPI), porque possibilita a compreensão das ações desse profissional, sobretudo aquelas que são específicas deste profissional. Além disso, também contribui para nova compreensão acerca da atuação desse profissional, pautada no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, o que nos permitiu produzir conhecimento no que concerne a subjetividade do pedagogo.

Finalizamos este estudo, destacando que o desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu expandirmos as significações que temos produzidos não apenas acerca da atuação do pedagogo, mas sobre o modo de fazer pesquisa e compreender a realidade. O Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural nos possibilitaram compreendermos a

realidade como um todo estruturado mediado por múltiplas relações, portanto, é necessário desvelarmos as relações que a constituem e explicam por que ela realidade é dessa forma e não de outra.

E como sempre, é possível tecer algo novo com os fios do emaranhado, ressaltamos que esta pesquisa contribui para a realização de novos estudos na área da educação, sobretudo, a respeito da atuação do pedagogo e da gestão do ensino no IFPI, produzindo conhecimentos que subsidiem não apenas atuação do pedagogo, como também do processo pedagógico da Instituição.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica**, Ciências e Profissão, São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campo. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 45 n. 155, p. 56-75 jan./mar., 2015.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-60.

ALMEIDA, C. M. de.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ALMEIDA, A. N.; AZEVEDO, R. O. M. O pedagogo e sua atuação profissional repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **EDUCITEC-Revista de estudos e pesquisa sobre ensino tecnológico**, Manaus, v. 1, n. 2, 2015.

ARAÚJO, L. C; CARVALHO, V. C. de; Entrevista Crítico-reflexiva mediada por Registro da Atividade Docente (ECRAD) possibilidade de acesso às significações produzidas por professores sobre as determinações e implicações sociais da sua atividade. *In*: ARAÚJO, R. D. de; ARAÚJO, F. A. M. **Processos metodológicos na pesquisa em educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. p. 229-243.

ASBAHR, da S. F. A pesquisa sobre atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 29, p. 108-118, maio/ago. 2005.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. *In*: ARAÚJO, F.; MARQUES, E. (org.). **Educação em pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação**. Teresina: Edufpi, 2015. p. 35-51.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades de quê? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes**. Curitiba: CRV, 2021.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí, 2014.

BRANDT, A. G; NASCIMENTO, F. S. C; MAGALHÃES, N. R. S; SILVA, M. C. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 3 n. 1, jan./jul., 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio de 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020, de 29 de outubro de 2020**. Define as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**: define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica. Brasília: CNE; CEB, 2021.

BRASIL. **Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Decreto lei n. 4.073 - 30 jan. 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Diário Oficial da União República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 15/2005/CGGP/SAA/MEC**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BUARQUE, Maria do Socorro Lima. **A coordenação pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**: identidades e práticas. 2017. Dissertação

(Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

BRANDT, A. G.; NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, M. C. **O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica**. Revista EIXO, Brasília, DF, v. 3, n.1, jan./jul., 2014.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 65-74, mar. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997/804>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 47-68, jan /jun. 2007.

CASTRO, D. L. de. Aspectos e importância no equilíbrio das múltiplas ações da direção de um Instituto Federal. In: ANJOS, M. B.; ROSAS, G. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 59-77.

CEZAR, Taise Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho de pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina, Paraná. **Anais [...]**. Londrina: EDUEL, 2009, p. 1-6.

COSTA, D. V. da. Identidade do pedagogo um estudo no Instituto Federal do Piauí entre a formação e atuação a partir dos pressupostos da psicologia social. In: SILVA, A. J. N. da.; VIEIRA, A. R. L.; SOUZA, I. Dos S. (org.). **Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais**. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 218-229.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DOMINGUES, I. M. S.; SARMENTO, M. T. J.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, BRAGA, PORTUGAL- UMINHO, 1. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas da dialogicidades luso-brasileiras, 2012.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave para anatomia do macaco: a dialética em VIGOTSKI e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, [s. l.], ano 21, n. 71, jul. 2000.

FABRIS, M. **Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada no âmbito escolar**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, Rio Grande do Sul, 2018.

FÉLIX, A. A. F. A evolução pedagógica do CEFET-PI. *In*: RODRIGUES, A. G. (org.). **Centro Federal de Educação do Piauí 90 anos**. Teresina: EDUFPI, 2002.

FERREIRA, M. S. Para não dizer que não falei do método. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores na perspectiva Histórico-Cultural: vivências no FORMAR**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017. p. 57-77.

FONSECA, Amilde Martins da. **O que podem as pedagogas? Hierarquia de saberes e gênero numa instituição de ensino tecnológico**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FRANÇA, Elicia Thanés Silva Sodré de. **Atuação do pedagogo na educação profissional: um estudo de caso sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. São Paulo: Edicoes Musicais Moleque Ltda, 1982. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CaNMouX_QKg. Acesso em: 03 ago. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. Revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRINSPUN, M. P. S. O papel da orientação educacional diante das perspectivas da escola. *In*: GRINSPUN, M. P. S. (org.) **Supervisão e orientação educacional**: perspectivas de integração na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexão e colaboração com professores universitários: dupla estimulação para a compreensão do que é reflexão crítica. *In*: SOARES, A. M. F.; CARVALHO, W. R. L.; SOUSA, A. T. S.(org.) **Metodologias de Pesquisa**: abordagens críticas e reflexivas. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 307-326.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Episódios de ensino: estratégias de formação de professores reflexivos. *In*: JORNADA PEDAGÓGICA- UFPI/FAP, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro EVDitora. 2008.

IFPI. INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2020-2024**: construindo para o futuro. Teresina: IFPI, 2020.

IFPI. INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Guia das atribuições das Equipes Pedagógicas do IFPI**. IFPI, 2016.

IFPI. INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Regimento Interno Geral, Resolução n. 020/2011**. Teresina, IFPI, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia Marxista-Lenista**. 3 ed. Tradução: João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores. 1974. p. 192-201.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vigotski, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, Herry. (org.). **Uma introdução à Vigotski**. São Paulo: Edições Louola, 2002, p. 11-137.

LARA, Daniel; MENDEZ, Rafa Cano. **Escolas**. (Curta animado). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (6 min. 46 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rsj_z43oNRk. Acesso em: 12 out. 2021.

LEME, R. B; BRABO, T. S. A. M. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2019. Disponível em: <https://www.scilit.net/article/6073b7acd50ec152dd5af8bc537f10d0>. Acesso em: 17 maio. 2021.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. edição. São Paulo: ícocone, 2010.

LEONTIEV, A. A necessidade e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1975.

LIBÂNIO, J C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNIO, J C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A Formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. *In*: ROTTAVA, L; SANTOS, S. S. dos. (org.). **Ensino/aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 15-34.

LIMA, S. M. de. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2016.

LIMA, R. da C.; AGUIAR, M. da C. C.de; Formação continuada de professores: o que dizem os formadores. **Tópicos Educacionais**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 141-169, jul./dez., 2015.

LIMA, C. de M. **“Quem somos eu?” uma análise sobre a (re) construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/ Aracajú**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 13., Curitiba, 2017. **Anais** [...]. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf200> 8/157_187.pdf.
Acessado em: 11 ago. 2018.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez., 2013.

LOPES, Vanessa. Tutano. O site de conteúdo da Tramos. **Pinterest**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/670473463245208403/>. Acesso em: 12 maio 2021.

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 459-468, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23946>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822017000300459&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2020.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 11-26.

MARQUES, D. M. Sc.; **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros**: da formação à atuação profissional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARTINS, M. N. F. **Prática Pedagógica da Educação Infantil Mediada pelo Brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2019.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2009.

MARX, K. **O Capital – crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MEDEIROS, M. V. Formação do professor- supervisor: perspectivas e mudanças. *In*: IBIAPINA, M. L. de M. (org.). **Formação de professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Adelayde Rodrigues Alcântara de. **As ações atuais do coordenador pedagógico no Instituto Federal de Alagoas**: função de formação continuada docente? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: 2006a. p. 17-26.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006b. p. 177-183.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC; SETEC, 2011.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do Método Materialista Dialético para psicologia. **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PINHEIRO, L. A. B. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuição de uma proposta formativa em ação**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, M. N. de S.; SILVA, H. S. da. A formação de professores: reflexões, desafios e perspectivas. *In: O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 25-32.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PONTES, Reinaldo Nobre: **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, V. R.; RODRIGUES, A. G. **100 fatos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009.

RUBINSTEIN, S. **Princípios da Psicologia Geral**. IV- Parte. Lisboa: Estampa, 1977.

SANTOS, D.V. G. dos; NASCIMENTO, S. D. dos; SANTOS, D. B. dos; **O trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Sergipe: construindo normativas de atuação**. Educon, São Cristóvão, Sergipe, v. 13, n. 01, p. 8-10, set. 2019.

SARAMAGO, J. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados,

2019.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Revista PAIDÉIA**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004.

SOUSA, L.M. A.de. **Desenvolvimento profissional do tecnólogo professor em início de carreira: saberes articulados à prática docente**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SILVA JR., C. A. da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: SILVA JR., C. A. da; RANGEL, M. (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 91-110.

SILVEIRA, J. A; SANTIAGO, S. B; RODRIGUES, B. S. F. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **Holos**, v. 3, p. 01-16, 2020.

SZYSMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser ‘O Faz-Tudo’ na escola: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/517141>. Acesso em: 14 set. 2020.

TEIXEIRA, C. de S. M. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 95-107, 2015.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser “o faz tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2014.

TEIXEIRA, C. de S. M; CARVALHO, M. V.C. de. **Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica**. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 95-107, 2015.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, 2006. p. 45-52.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCECAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA

Início da conversa na perspectiva de uma aproximação com os pedagogos e produção de um sentimento de acolhimento. Solicitamos que os pedagogos falassem um pouco sobre o que é ser pedagogo no IFPI.

Questão desencadeadora:

Pedagogo, considerando as normativas legais quanto a função de pedagogo, quanto aos conhecimentos produzidos na formação (inicial e continuada) definidos como necessários para ser pedagogo, considerando ainda as determinações do próprio IFPI gostaríamos de saber:

- a) Como você desenvolve sua atuação de maneira que contemple tais exigências e a realidade do IFPI?
- b) No desenvolvimento dessa atuação, que outros conhecimentos e habilidades você precisaria aprender mais?

APÊNDICE B- PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

Primeira sessão reflexiva- 03/12/20

Objetivo: refletir criticamente sobre as ações que o pedagogo desenvolve.

1º momento: leitura e resolução do estudo de caso.

Não sei o que fazer!

Pedagoga Ana

Experiência vivida no Instituto Federal de Flores em 2019

Estou me sentindo muito perdida! Não sei o que fazer para resolver os problemas que surgem no campus em que atuo. Sou Ana, pedagoga no Instituto Federal de Flores. Antes de ser pedagoga, fui professora da educação infantil e nunca tive experiência na gestão. Na equipe pedagógica de Flores, sou a única pedagoga e trabalho com mais dois Técnicos em Assuntos Educacionais.

Na reunião do Conselho de Classe do 2º bimestre nos deparamos com um grande problema. A turma do 2º Ano de Informática não obteve sucesso na disciplina de Algoritmos, ficando quase 90% da turma de recuperação, o que nos trouxe muita preocupação, pois com notas tão baixas, teremos um grande número alunos reprovados ao final do ano letivo. Na realização do pré-conselho, os discentes informaram que não conseguem aprender com aquele professor, este por sua vez, afirma já ter tentado tudo, porém não ver interesse por parte dos discentes.

Não bastasse isso, a turma do 1º ano de Administração está na mesma situação. O professor de Matemática, afirma que os alunos têm muita dificuldade por não saberem muitos conteúdos do ensino fundamental, importantes para os conteúdos do Ensino Médio e que por isso esses alunos estão na escola errada e considera está correto a reprovação, porque o bom professor é aquele que mais reprova.

Com frequência, me pergunto qual melhor estratégia para resolver esses problemas. Sinto que não estou sendo bem sucedida no meu papel de pedagoga, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer como pedagoga nessa instituição, qual é atividade que devo realizar enquanto pedagoga?

Na medida em que o final do ano letivo se aproxima, aumenta minha angústia, pois sei que teremos muitas reprovações. Tenho muitas dúvidas sobre como agir, fazer algo para que os discentes tenham sucesso na aprendizagem. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas, indagações, a respeito do que fazer para resolver tais situações, mas enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

2º momento

Questões reflexivas

- Ações do descrever

Descreva como você solucionou o estudo de caso. Por meio de quais ações?

- Ações do Informar

Por que você solucionou dessa forma?

Qual a atividade do pedagogo na instituição? Por quê?

Qual relação há entre a solução do caso que você apresentou e sua atuação?

- Ações do Confrontar

Em que teorias você se baseou para solucionar este estudo de caso?

Qual a função social das escolhas feitas por você para solucionar o caso? E das ações que você realiza no dia a dia como pedagogo?

Que perspectiva de educação profissional você almeja? Você considera que sua atuação tem contribuído para isso? De que forma?

- Ações do Reconstruir

Você estabeleceria um modo diferente para solucionar o estudo de caso? Qual seria? Que outras ações você realizaria?

APÊNDICE C- SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM
EDUCAÇÃO

Segunda Sessão Reflexiva – 10/12/20

Objetivo: Compreender a atuação do pedagogo na Educação Profissional.

Acolhida: Reflexão sobre o que é prioridade na atuação do pedagogo com base na imagem de Malfada (O urgente nunca deixa tempo para o importante).

Dispositivo para reflexão:

“O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática por meio de uma postura investigativa” de Almeida e Azevedo (2015).

“O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional e tecnológica” de Brandt et al (2014).

Discussão dos textos com base nas ações reflexivas:

Descrever

Descreva o que você compreendeu dos textos.

Informar

Informe e explique qual papel do pedagogo na EPT.

Confrontar

A partir da reflexão sobre os textos como você avalia sua atuação?

- Que relação você estabelece entre as ideias dos textos e sua atuação?
- Os textos contribuíram para sua atuação profissional?
- Reconstruir
- Você considera que precisa melhorar ou transforma alguma ação? Qual seria?

APÊNDICE D- TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CCE

CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM
EDUCAÇÃO

Terceira Sessão Reflexiva – 17/12/20

Objetivo: Compreender o que é formação contínua.

Dispositivo para reflexão:

“O significado da formação continuada docente” de Chimentão (2009).

“Formação continuada de professores para Educação Profissional e Tecnológica” de Silveira, Santiago e Rodrigues (2020).

Discussão dos textos com base nas ações reflexivas:

Descrever

Descreva o que você compreendeu dos textos.

Informar

Informe como tem ocorrido o processo de formação contínua no seu campus.

Você considera importante realizar ações de formação contínua docente?

Gostaria de realizar formação contínua no campus?

Confrontar

Os textos nos mostram que precisamos superar o modelo de formação baseado no treinamento dos professores. Que modelo de formação tem sido realizado no campus em que você atua?

Que relação você estabelece entre a discussão dos textos e sua atuação?

Reconstruir

Que ações você pode propor para o desenvolvimento da formação contínua no campus em que você atua?

Vamos retomar nosso estudo de caso. Você acrescentaria ou mudaria algo?

Encerramento

Dinâmica do alfabeto

Relate ao menos três sentimentos sobre os encontros.

Música Amor para recomeçar de Frejat.



APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DO IFPI E SUA RELAÇÃO COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Michelande Cardoso Madeira e tem como objetivo geral investigar a atuação do pedagogo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e sua relação com as necessidades formativas. Já os objetivos específicos são: Identificar as ações que viabilizam a atuação desse profissional; Entender os motivos que levam os pedagogos a desenvolverem sua atuação; Analisar as necessidades formativas produzidas pelos pedagogos e a relação entre essas necessidades e a atuação que realizam. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de pedagogos que atuam na educação profissional, na medida em que propiciará aos partícipes o desenvolvimento de processos reflexivos, possibilitando maior conhecimento sobre a problemática investigada. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine em todas as páginas e também ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção, calma e aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, através dos seguintes telefones (86)98125-8374/ (86)981276812 pertencentes à pesquisadora responsável Michelande Cardoso Madeira. Assim, em caso de alguma emergência, os referidos números estarão disponíveis 24h para que entre em contato com a pesquisadora. Ressalto que se

mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos, mais uma vez, que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento durante todas as etapas da pesquisa.

A pesquisa tem como justificativa o fato de que a atuação do pedagogo no Instituto Federal de Educação do Piauí é composta por várias ações que muitas vezes não coadunam com o significado social da atividade do pedagogo que é a articulação do processo de formação contínua docente. Dessa forma, consideramos importante trazer à tona os sentidos e significados que os pedagogos têm produzido e como essas significações se relacionam com suas necessidades formativas, de maneira que os pedagogos compreendam a importância de priorizarem sua atuação de modo que os motivos e fins da mesma coincidam integrando assim uma atividade. E para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: questionário e entrevistas reflexivas individuais. O questionário será aplicado com todos os profissionais que compõem a coordenação pedagógica do IFPI com questões abertas e fechadas versando sobre os seguintes tópicos: I- Informações pessoais, II- Formação acadêmica, III- Perfil profissional e IV- Questões para reflexão sobre a atuação, sendo que nesse último tópico as questões serão abertas e terão como foco conhecer as ações e necessidades formativas dos profissionais. Assim, o uso deste instrumento terá por objetivo obter informações para delinear o perfil dos profissionais que atuam nas coordenações pedagógicas do IFPI, conhecer as ações que realizam, suas necessidades formativas e definir os pedagogos que participarão da segunda fase da pesquisa, que são as entrevistas reflexivas. Dessa forma, posteriormente serão realizadas entrevistas reflexivas (com pedagogos que expressarem, no questionário, necessidade formativa de participar de processo formativo e reflexivo sobre atuação que realizam) para ampliarmos a reflexão sobre a atuação desse profissional em uma Instituição de Educação Profissional. Tanto o questionário quanto as entrevistas reflexivas serão realizados no mês de dezembro de 2020. O questionário será aplicado por meio do Google Forms, cujo link será enviado para o e-mail institucional dos profissionais da coordenação pedagógica do IFPI. Já as entrevistas reflexivas serão realizadas

de forma individual e virtualmente, por meio da plataforma do Google Meet⁵ e terão duração de no máximo duas horas. A sistematização da entrevista reflexiva se dará por meio de questões que contemplarão as seguintes ações reflexivas: descrever (questões que objetivam a descrição das ações realizadas e do processo de se tornar pedagogo), informar (questionamentos que visam informar como são realizadas tais ações, porque se realiza dessa forma e não de outra, que objetivos se pretende alcançar com essas ações e como elas são planejadas), confrontar (questões que têm o objetivo de pensarmos sobre que perspectivas de educação profissional almejamos e como estamos contribuindo para isso) e reconstruir (questões que visam buscar novas formas para desenvolvimento da atuação do pedagogo).

As informações produzidas serão registradas por meio de vídeo-gravação e, posteriormente, transcritas, cujo conteúdo empírico será analisado e interpretado, tendo por base a revisão de literatura, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa. Ressaltamos que após transcrição da entrevista, todo material transcrito será enviado para o participante, a fim de obtermos sua concordância e validação da entrevista, legitimando o conhecimento produzido durante a produção de dados. Além disso, os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo, bem como utilizaremos codinomes, a fim de garantirmos o total anonimato quando da utilização dos dados, conforme Resolução CNS nº466 de 2012.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: receio ou desconforto em discutir sobre algum aspecto de sua atuação; receio ou desconforto em revelar algo sobre sua vida profissional, porém os mesmos serão contornados, pois será respeitado sempre que um pedagogo se recuse a falar sobre determinado assunto, uma vez que não temos a intenção de analisar o pedagogo, mas a atuação profissional dele em uma instituição de Educação Profissional Tecnológica (EPT), pois se trata de pesquisa científica que respeita todas as exigências legais de realização.

Os benefícios implicados nesta pesquisa serão acerca do avanço para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de pedagogos que atuam na educação profissional, na medida em que propiciará aos partícipes o desenvolvimento de processos reflexivos, possibilitando maior conhecimento sobre a problemática investigada. Além disso, é crescente a necessidade de conhecermos mais sobre atuação desse profissional e suas necessidades formativas e as possibilidades criadas para o desenvolvimento da atuação do pedagogo na Educação Profissional.

⁵ Google Meet é uma plataforma de serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, em qualquer momento da pesquisa, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido de todos os gastos, inclusive os referentes ao acesso à internet para concessão da entrevista reflexiva que será virtual. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral e gratuita durante o tempo que for necessário.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com o que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher marcando opção escolhida

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Paulo Henrique Gomes de Lima, Reitor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, autorizo a realização da pesquisa de mestrado Intitulada **ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO DO IFPI E SUA RELAÇÃO COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS**, de responsabilidade da pesquisadora Michelande Cardoso Madeira, matriculada sob o número 20191005706 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, orientada pela Pro^a Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, cujo objetivo é compreender a atuação do pedagogo no Instituto Federal de Educação Ciência E Tecnologia do Piauí (IFPI) e sua relação com as necessidades formativas produzidas em contexto de pesquisa formação.

Para tanto, concordo com a participação dos pedagogos / técnico em assuntos educacionais desta instituição, desde que esses, voluntariamente, façam adesão e confirmem disponibilidade em colaborar no processo de produção de dados da referida pesquisa.

Teresina (PI), 10 de Junho de 2020.

A photograph of a handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paulo Henrique', written over a horizontal line.

Reitor – IFPI

SIAPE 1187064



ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atuação profissional do pedagogo do IFPI e suas relação com as necessidades formativas.

Pesquisador: MICHELANDE CARDOSO MADEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36913020.7.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.509.444

Apresentação do Projeto:

Pesquisas recentes desenvolvidas na área da educação, tais como as de Teixeira (2014), Garcia (2016), Lima (2016) e Fábris (2018) têm demonstrado a importância de se considerar o pedagogo como profissional responsável pela articulação do processo de formação contínua dos professores nas escolas, sendo que nas escolas o pedagogo é denominado de coordenador pedagógico, por ser essa a função que ele desenvolve. No entanto, quando nos referimos ao pedagogo que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais precisamente nos Institutos Federais (IF), percebemos que este profissional não tem suas atribuições claramente definidas e a formação dos professores é uma atribuição que parece não ser a mais importante dentre aquelas que ele realiza. Uma das razões que isso pode estar acontecendo é o fato de que

nos IFs o pedagogo tem recebido atribuições diversas que confundem o fazer pedagógico com o fazer administrativo. Comprendemos que essa significação social do pedagogo como

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro: Ininga **UF:** PI

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

Município: TERESINA

CEP: 64.049-550

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



responsável pelo processo de formação contínua na escola foi se constituindo ao longo do movimento histórico e social, pelo qual esse profissional passou. Segundo Teixeira (2014) o trabalho dos coordenadores pedagógicos é atividade mediada pelas determinações sociais, políticas e econômicas em que ele está inserido, além do modo como ele significa sua atividade. Isso nos faz compreender que a atividade que esse profissional desenvolve vem ganhando diversas significações, de acordo como as transformações da realidade objetiva. Para compreendermos a significação social do trabalho do coordenador pedagógico na atualidade é necessário voltarmos à gênese do seu desenvolvimento. Sendo importante explicarmos como o significado dessa profissão vem sendo desenvolvida. Entendemos que o processo de constituição do coordenador pedagógico é revelado no movimento que vai de inspetor à supervisor e de supervisor a coordenador pedagógico como nos explica Teixeira (2014, p.47) quando afirma: O coordenador pedagógico tem sua origem na figura do inspetor que, ao longo da história da educação brasileira, recebeu diferentes denominações – Prefeito Geral de Estudos, comissário, por exemplo -, e quando passou a fazer parte da estrutura organizacional da escola, como fiscal do trabalho do professor, surgiu o supervisor escolar. Na busca de superar o trabalho caracterizado pela fiscalização foi se tornando coordenador pedagógico. Nesse sentido, o movimento de desvelar a origem do coordenador pedagógico nos permite compreender que essa profissão teve início com o cargo de inspetor que, de acordo Saviani (2002), era denominado de prefeito de estudos e responsável pela fiscalização do trabalho dos professores. Quando o trabalho do inspetor deixou de ser pautado pela fiscalização para apontamentos de erros e passou a ser realizado por meio da orientação pedagógica ele foi denominado de supervisor, este, ao fazer parte da estrutura organizacional da escola recebeu o nome de coordenador pedagógico. No movimento histórico-social de constituição do coordenador pedagógico, este profissional começa a se desenhar a partir da década de 1990 quando a educação ganhou centralidade nas discussões políticas. Nesse momento, o supervisor passou a ser denominado de coordenador pedagógico. Ele já não era mais responsável pela fiscalização do trabalho do professor, mas sim pela articulação dos processos de formação contínua na escola (TEIXEIRA, 2014). Entendemos que essa significação da atividade do coordenador pedagógico, foi se constituindo histórica e socialmente, mediada não apenas pela

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro: Ininga **UF:** PI

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

Município: TERESINA

CEP: 64.049-550

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



realidade objetiva em que esse profissional se desenvolveu, como também pela forma como ele significou essa atividade, sobretudo, os sentidos que produziu em relação ao que ele faz, o que envolve suas emoções, motivações, interesses, expectativas e necessidades. Nessa perspectiva, é necessário compreendermos não apenas as ações que o coordenador pedagógico desenvolve, como também o conteúdo psicológico que envolve sua forma de realizar determinada ação. O conteúdo psicológico da atuação pode ser compreendido com base em Rubinstein (1977) quando, ao explicar que a atuação é uma forma consciente do agir humano, orientado para um fim, esclarece que ela não pode ser reduzida a uma mera ação externa, pois ao realizar determinado ato, a pessoa revela sua posição em relação aos demais seres humanos, isto é, revela sua atitude que é o conteúdo psicológico da sua atuação. Assim, precisamos desvelar qual o fim da atividade do coordenador pedagógico para assim chegarmos ao seu conteúdo psicológico. Saviani (2002) contribui nessa discussão quando afirma que para uma atividade se constituir em profissão são necessários três aspectos. O primeiro é que deve haver uma necessidade social, ou Continuação do Parecer: 4.509.444 seja, mercado de trabalho permanente representado por uma ampla rede de escolas. O segundo é a especificação das características da profissão, ordenadas em torno de um mecanismo permanente de formação, que é o curso de Pedagogia. E último aspecto, que a atividade deve ter o conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades. Isso posto, é relevante indagarmos quais as características que tornam a atividade do coordenador pedagógico exclusiva desse profissional? Qual a finalidade dessa atividade? Qual o conteúdo psicológico da sua atuação? Compreendido que na atualidade a significação social da atividade do coordenador pedagógico, é de que esse profissional tem a responsabilidade de colaborar pelo processo de formação contínua dos professores e que sua atividade possui características e finalidade que lhe são próprias. Diante do exposto, o nosso olhar incidiu sobre a atuação profissional dos pedagogos do IFPI, em que buscaremos compreender não apenas as ações que compõem essa atuação, mas, sobretudo, entender seu conteúdo psicológico, tendo como parâmetro o processo de significação dos pedagogos sobre sua atuação profissional. Assim, emergiu a seguinte indagação (ou problema de pesquisa): os sentidos e significados produzidos pelos pedagogos do IFPI sobre sua atuação profissional

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro: Ininga **UF:** PI

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

Município: TERESINA

CEP: 64.049-550

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



têm relação com suas necessidades formativas?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a atuação do pedagogo no IFPI e sua relação com as necessidades formativas. **Objetivo Secundário:** Entender os motivos que levam os pedagogos a desenvolverem sua atuação; Analisar as necessidades formativas apresentadas pelos pedagogos colaboradores e a relação entre essas necessidades e a atuação que eles realizam; Identificar as ações que são desenvolvidas pelos pedagogos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: receio ou desconforto em discutir sobre algum aspecto de sua atuação; receio ou desconforto em revelar algo sobre sua vida profissional, porém os mesmos serão contornados, pois será respeitado sempre que um pedagogo se recuse a falar sobre determinado assunto, uma vez que não temos a intenção de analisar o pedagogo, mas a atuação profissional dele em uma instituição de Educação Profissional Tecnológica (EPT), pois se trata de pesquisa científica que respeita todas as exigências legais de realização.

Os benefícios implicados nesta pesquisa serão acerca do avanço para a produção do conhecimento no campo da formação contínua de pedagogos que atuam na educação profissional, na medida em que propiciará aos partícipes o desenvolvimento de processos reflexivos, possibilitando maior conhecimento sobre a problemática investigada. Além disso, é crescente a necessidade de conhecermos mais sobre atuação desse profissional e suas necessidades formativas e as possibilidades criadas para o desenvolvimento da atuação do pedagogo na Educação Profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de investigação para a produção de dissertação de mestrado em Educação. O projeto

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro: Ininga **UF:** PI

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

Município: TERESINA

CEP: 64.049-550

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



está bem estruturado quanto a objetivos, referencial teórico e estratégias metodológicas. A temática é pertinente e relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados

Recomendações:

Organizar o texto no TCLE de tal modo que a página de assinaturas não fique separada do texto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos anexados e relacioná-los às normativas da CONEP constatou-se que as pendências elencadas no parecer anterior foram sanadas, a saber:

1. No TCLE - quanto aos itens obrigatórios e utilização modelo do CEP Projeto apto a prosseguir.

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro: Ininga **UF:** PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332

CEP: 64.049-550

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1613537.pdf	22/12/2020 10:00:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEf.docx	13/10/2020 21:30:46	MICHELANDE CARDOSO MADEIRA	Aceito
Outros	Vilani.pdf	22/08/2020 06:50:21	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.docx	19/08/2020 16:04:52	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	15/08/2020 22:37:15	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	15/08/2020 22:35:57	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Outros	confidencialidade.jpg	15/08/2020 22:34:11	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	15/08/2020 22:32:49	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Outros	encaminhamento.jpg	15/08/2020 22:30:58	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/08/2020 22:29:11	MICHELANDE CARDOSO MADEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/08/2020 22:25:34	MICHELANDE CARDOSO MADEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	15/08/2020 22:21:06	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.jpg	15/08/2020 22:18:44	MICHELANDE CARDOSO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/08/2020 22:16:08	MICHELANDE CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

TERESINA, 25 de Janeiro de
2021

Assinado por:
**Raimundo Nonato Ferreira
do Nascimento**
(Coordenador(a))