

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA (PPGEA)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A influência do/a pedagogo/a na formação continuada e na
atuação dos/as docentes no contexto de uma escola do campo:
um estudo de caso**

Elisangela Toretta Zen

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
(PPGEA)**

**A INFLUÊNCIA DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO CONTINUADA
E NA ATUAÇÃO DOS/AS DOCENTES NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**

ELISANGELA TORETTA ZEN

Sob a Orientação da Professora
Dr.^a Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação.

Seropédica, RJ
Maio de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Z54i Zen, Elisangela Toretta , 1972-
A influência do/a pedagogo/a na formação continuada e na atuação dos/as docentes no contexto de uma escola do campo: um estudo de caso / Elisangela Toretta
Zen. - Mesquita, 2024.
76 f.: il.

Orientadora: Liliâne Barreira Sanchez.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2024.

1. Pedagoga. 2. Formação Continuada Docente. 3. Escola do Campo. I. Sanchez, Liliâne Barreira , 1969 , orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Elisangela Toretta Zen

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 10/05/2024

Orientador, Dr.(a) Liliane Barreira Sanchez UFRRJ

Membro interno, Dr.(a) Adriana Alves Fernandes Costa - UFRRJ

Membro externo, Dr. Fernando Bonadia de Oliveira - UNICAMP



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO N° 47/2024 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/06/2024 16:13)

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matrícula: ###060#7

(Assinado digitalmente em 07/06/2024 15:57)

LILIANE BARREIRA SANCHEZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Matrícula: ###191#2

(Assinado digitalmente em 10/06/2024 03:45)

FERNANDO BONADIA DE OLIVEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.948-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **47**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **07/06/2024** e o código de verificação: **175fd43e8**

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, Pai Todo-Poderoso, por conceder a graça da vida, sabedoria e força para enfrentar os obstáculos de cada momento, guiando-me para o alcance dos meus projetos pessoais e profissionais.

Aos meus pais, Vanderlei Antônio Zen e Maria Lourdes Toretta Zen, pelo dom da vida, apoio e confiança no meu potencial. De modo muito especial, à minha mãe, por estar sempre ao meu lado, acompanhando de perto todo o meu percurso no mestrado. Do seu jeito, cuidando de mim, dando as condições para que hoje esteja vivendo esse momento. Sua força, coragem e apoio incondicional foram uma fonte de inspiração constante. Infelizmente, ela não está mais entre nós para testemunhar este momento, mas sua memória e amor permanecem vivos em meu coração. Dedico este trabalho a ela, com eterna gratidão e saudade.

Aos meus filhos, Nayara e João Pedro, razões do meu viver, que me fortalecem a cada dia pela doação sincera e desmedida de amor, carinho e paz. Por serem meus principais incentivadores e não me deixarem desistir de concretizar meu sonho! Gratidão por me lembrarem todos os dias de que sou capaz, por serem os primeiros a acreditarem no meu potencial.

Ao meu irmão, Elieser Toretta Zen, pelo carinho, incentivo e ajuda, cuidando da nossa mãezinha nos momentos de ausência.

Às amigas Sônia, Idalina, Marlene, Penha Márcia, Sandra, Vanessa e Alexandra pela presença em minha vida e apoio nos momentos difíceis. Gratidão pelo carinho, respeito e solidariedade com que me acolhem em suas vidas. Pela confiança e presteza diante dos pedidos de colaboração e apoio, ajudando-me a seguir em frente, em busca de novas saídas. São presentes de Deus em minha vida.

Aos meus colegas e amigos de caminhada, Turma da Demanda Social de 2021/2022, pelo incentivo constante e pelas discussões produtivas que enriqueceram minha pesquisa. Agradeço também à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), por fornecer os recursos e o ambiente propício para a realização deste estudo.

À família CEIER de Vila Pavão, minha equipe de trabalho, por todo o aprendizado construído e compartilhado ao longo desses anos. Foram fundamentais para a realização desse sonho. Gratidão especial aos participantes da pesquisa (professores, pedagoga e coordenadora pedagógica), pela disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Liliane Barreira Sanchez pela parceria neste trabalho, por aceitar o desafio de, juntas, buscarmos contribuir com a educação, refletindo sobre as influências do/a pedagogo/a para a formação continuada e atuação dos/as docentes no contexto de uma escola do campo.

RESUMO

ZEN, Elisangela Toretta. **A influência do/a pedagogo/a na formação continuada e na atuação dos/as docentes no contexto de uma escola do campo: um estudo de caso.** 2024. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A pesquisa em questão investiga o impacto do/a pedagogo/a na formação continuada e na prática dos/as professores/as que trabalham em escolas localizadas em áreas rurais. Seu objetivo é explorar os desafios e as oportunidades enfrentadas pelo/a pedagogo/a neste contexto, estudando o caso do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER/Vila Pavão), do Espírito Santo, para compreender o papel deste profissional como parte das políticas públicas educacionais. Além disso, busca-se uma compreensão mais ampla do papel do/a pedagogo/a, visando seu reconhecimento e valorização como sujeito corresponsável pelo processo formativo no espaço escolar (de alunos e professores). O estudo analisa a contribuição do/a pedagogo/a para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, levando em consideração as especificidades do contexto rural. Utilizando uma abordagem qualitativa e o método de “estudo de caso”, a pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas e questionário como instrumentos de coleta de dados, envolvendo tanto pedagogos/as quanto discentes. A partir do referencial teórico, são discutidos aspectos relacionados à formação e atuação pedagógica, com o intuito de entender a influência do trabalho do/a pedagogo/a na educação do campo, destacando suas funções e atividades específicas no contexto do CEIER de Vila Pavão. Nas considerações finais, são elencados alguns desafios da docência, refletindo sobre como o/a pedagogo/a pode contribuir para superá-los, tendo em vista uma prática profissional dos/as pedagogos/as mais engajada e comprometida com a formação continuada e a atuação docente.

Palavras-chave: Pedagoga, Formação Continuada Docente, Escola do Campo.

ABSTRACT

ZEN. Elisangela Toretta. **The influence of the pedagogue on the continuing education and performance of teachers in the context of a rural school: a case study.** 2024. 89 p. Dissertation (Master's in Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

The research in question investigates the impact of the pedagogue on the continuing education and practice of teachers who work in schools located in rural areas. Its objective is to explore the challenges and opportunities faced by pedagogue in this context, studying the case of the Integrated State Center for Rural Education (CEIER/Vila Pavão) of Espírito Santo to understand the role of this professional as part of public educational policies. Furthermore, we seek a broader understanding of the role of the pedagogue, aiming at their recognition and appreciation as a subject co-responsible for the training process in the school space (of students and teachers). The study analyzes the contribution of the pedagogue to the professional development of teachers, taking into account the specificities of the rural context. Using a qualitative approach and the "case study" method, the research uses semi-structured interviews and a questionnaire as a data collection instrument, involving both pedagogues and students. From the theoretical framework, aspects related to pedagogical training and performance are discussed, with the aim of understanding the influence of the pedagogue's work on rural education, highlighting their specific functions and activities in the context of CEIER de Vila Pavão. In the final considerations, some challenges of teaching are listed and how the pedagogue can contribute to overcoming them, with a view to a professional practice of pedagogue that is more engaged and committed to continued training and teaching.

Keywords: Pedagogue, Continuing Teacher Training, Country School.

RESUMEN

ZEN, Elisângela Toretta. **La influencia del pedagogo en la formación continua y el desempeño de los docentes en el contexto de una escuela rural: un estudio de caso.** 2024. 89 págs. Tesis (Maestría en Educación). Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

La investigación en cuestión indaga en el impacto del pedagogo en la formación continua y la práctica de los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en zonas rurales. Su objetivo es explorar los desafíos y oportunidades que enfrenta el pedagogo en este contexto, estudiando el caso del Centro Estatal Integrado de Educación Rural (CEIER/Vila Pavão) en Espírito Santo para comprender el papel de este profesional como parte de las políticas públicas educativas. Además, buscamos una comprensión más amplia del papel del pedagogo, buscando su reconocimiento y valoración como sujeto corresponsable del proceso de formación en el espacio escolar (de estudiantes y profesores). El estudio analiza la contribución del pedagogo al desarrollo profesional de los docentes, teniendo en cuenta las especificidades del contexto rural. Utilizando un enfoque cualitativo y el método de “estudio de caso”, la investigación utiliza entrevistas semiestructuradas y un cuestionario como instrumento de recolección de datos, involucrando tanto a pedagogos como a estudiantes. A partir del marco teórico, se discuten aspectos relacionados con la formación y desempeño pedagógico, con la intención de comprender la influencia del trabajo del pedagogo en la educación rural, destacando sus funciones y actividades específicas en el contexto del CEIER de Vila Pavão. En las consideraciones finales, se enumeran algunos desafíos de la enseñanza, reflexionando sobre cómo el pedagogo puede contribuir a superarlos, con miras a una práctica profesional más comprometida y comprometida de los pedagogos con formación y desempeño docente continuo.

Palabras clave: Pedagogo; Formación Continua del Profesorado; Escola do Campo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Espírito Santo com destaque ao município de Vila Pavão	227
Figura 2 - Vista panorâmica do município de Vila Pavão	28
Figura 3 - Mapa do município de Vila Pavão com seus distritos e principais comunidades....	29
Figura 4 - Centro Integrado de Educação Rural de Vila Pavão	31
Figura 5 - Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão	31
Figura 6 - Vista panorâmica da área do CEIER de Vila Pavão atualmente	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil profissional dos participantes da pesquisa	9
Quadro 2 - Reuniões de Fluxo – CEIER de Vila Pavão	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos participantes da pesquisa	38
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes da pesquisa	39
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	40
Gráfico 4 - Tempo de atuação na educação dos participantes da pesquisa	41
Gráfico 5 - Escolha pela profissão dos participantes da pesquisa	42
Gráfico 6 - Sentimentos dos professores no início da profissão.....	42
Gráfico 7 - Principais dificuldades/desafios para o desempenho docente.....	43
Gráfico 8 - Sentimento dos/as professores/as quanto ao desempenho dos/as pedagogos/as e a formação continuada realizada no CEIER de Vila Pavão	44
Gráfico 9 - Concepção dos/as professores/as em relação à construção da Proposta Político-Pedagógica da Escola	45
Gráfico 10 - Concepção dos/as professores/as em relação à relevância da Proposta Político-Pedagógica da escola	47
Gráfico 11 - Visão dos/as participantes da pesquisa em relação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem pelo/a pedagoga	48

LISTA DE ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CC	Conselho de Classe
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEIER/VP	Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão
CES	Coordenação de Estudos Sociais
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIER	Centro Integrado de Educação Rural
CMC	Ciclo de Melhoria Contínua
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Comissão Parlamentar
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COOABRIEL	Cooperativa Agrária de Cafeicultores de São Gabriel da Palha (ES)
CP	Coordenadora Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DO/ES	Diário Oficial do Espírito Santo
DT	Determinação Temporária
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
EER	Estudos Especiais de Recuperação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EO	Estudo Orientado
ES	Espírito Santo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPP	Magistério - Professor Pedagogo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERS-COV	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
PA	Plano de Ação
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAI	Programa de Autoavaliação Institucional
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCA	Professor Coordenador de Área
PDCA	Planejar, Desenvolver/Executar, Checar, Avaliar
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PFA	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PROATER	Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PV	Projeto de Vida
RG	Reunião Geral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-COV	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SGF	Sistema de Gestão de Formação
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRE/NV	Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tempo Integral
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA.....	13
2.1	Aspectos legais da formação e atuação do/a pedagogo/a no Brasil	14
2.2	Aspectos legais da formação e atuação do/a pedagogo/a no Espírito Santo	22
3	O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO CONTEXTO ESCOLAR DO CEIER DE VILA PAVÃO	26
3.1	Conhecendo o <i>lócus</i> da pesquisa	27
3.2	O papel do/a pedagogo/a na formação continuada e atuação dos/as professores/as nas escolas do/no campo	34
3.3	A atuação do/a pedagogo/a e o trabalho colaborativo na escola	36
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	38
4.1	Perfil do público participante da pesquisa	38
4.2	Desafios para o desempenho docente	43
4.3	Proposta Pedagógica da Escola	45
4.4	Atuação e acompanhamento do/a pedagogo/a no processo de ensino-aprendizagem no CEIER de Vila Pavão e sua contribuição com a formação docente, segundo o olhar do/a professor/a	48
4.5	A contribuição do/a pedagogo/a na formação e atuação do/a professor/a do CEIER/VP na fala das pedagogas	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
	ANEXOS	69
	Anexo A – Questionário.....	70
	Anexo B – Roteiro de Entrevista.....	73
	Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	75

1 INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos até os dias atuais, a trajetória da humanidade tem sido caracterizada por transformações significativas em diversas esferas do conhecimento. O progresso das disciplinas científicas se faz acompanhar por uma vasta gama de descobertas inovadoras, proporcionando ao ser humano a capacidade de se perceber como um agente com o poder de influenciar o ambiente ao seu redor. Nesse contexto evolutivo, é inegável o papel fundamental desempenhado pela educação. Através do processo educacional, tanto homens quanto mulheres se tornam aptos a transmitir e remodelar elementos culturais, científicos, sociais e até mesmo a sua própria condição humana.

Ao longo de uma extensa parte da história, a humanidade encontrou-se imersa em um cenário no qual o mito e a religião eram os principais elementos explicativos. Durante a Idade Média, o Cristianismo deixou uma marca duradoura na narrativa histórica ocidental, consolidando-se como a doutrina religiosa que moldaria a consciência humana e exerceria influência sobre a educação nessa parte do mundo. Com a chegada da Modernidade, a tradição teocêntrica que dominou a Idade Média foi substituída pelo Antropocentrismo, em que a razão e a ciência emergiam como novos fundamentos para compreender e interpretar o mundo. Nesse contexto renovado, o ser humano assumiu o papel ativo de agente transformador da realidade, exercendo domínio tanto sobre a natureza quanto sobre si mesmo.

Ao interagir com o ambiente natural e participar dos diversos contextos sociais, o ser humano gera conhecimentos, ideias e compreensões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as relações interpessoais. Esse processo culmina na emergência de diferentes concepções sobre o sujeito: um ser cuja identidade é construída historicamente por meio da interação com o ambiente e com outros seres. Dessa forma, a compreensão da realidade humana transcende a abordagem natural e espontânea, passando a ser percebida como o resultado das interações sociais entre homens e mulheres, direcionadas para criar condições que atendam às suas necessidades.

Ao conscientizar-se de sua condição humana e de seu papel na sociedade, o indivíduo torna-se capaz de imaginar e procurar novas formas de viver. Assim, observamos no decorrer da história como o humano buscou e busca, nos diversos âmbitos sociais, meios para transcender as circunstâncias presentes e concretizar projetos de sociedades diferentes. Nosso desejo, como educadoras e cidadãs, é de que tais projetos possam se fundamentar no respeito à diversidade humana, na justiça e na democracia. Em essência, almejamos uma sociedade mais equitativa para todos. A aspiração por esse novo modelo social nos leva à identificação com o pensamento de Paulo Freire (2009) sobre a natureza inacabada e em constante evolução do ser humano, que, uma vez consciente disso, pode buscar a utopia de edificar uma sociedade renovada.

Nessa perspectiva, o ser humano enfrenta desafios políticos constantes, mas, acima de tudo, carrega consigo um compromisso concreto com a própria existência. Aí, como parte desse compromisso, entendemos a educação desempenhando um papel crucial e se destacando como um espaço privilegiado para formar sujeitos engajados no processo de transformação social.

Seguindo o movimento histórico das transformações sociais, a educação brasileira também passou e vem passando por inúmeras mudanças. Todavia, as melhorias no setor educacional não foram alcançadas de maneira rápida; pelo contrário, conforme destacado por Carneiro (2013), ao longo das diferentes constituições que orientaram a vida dos cidadãos no decorrer da história brasileira, a educação passou por sucessivas reformulações. Esse processo evolutivo culminou na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, ainda em vigência, na qual, segundo Carneiro:

[...] a educação ganhou lugar de altíssima relevância. O país inteiro despertou para esta causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática e de elevado padrão de qualidade (Carneiro, 2013, p. 28).

Ao longo da evolução dos paradigmas, a educação brasileira transita para um modelo democrático, resultado das transformações presentes na sociedade. As mudanças na direção da democratização impactam não apenas os processos de diversas instituições de ensino, mas também as práticas pedagógicas, as quais passam por numerosos desafios educacionais. Nesse cenário, Libâneo (2015) explica que:

[...] Uma escola democrática tem por tarefa propiciar a todos os alunos, sem distinção, educação e ensino de qualidade, o que põe a exigência da justiça. Isto supõe estrutura organizacional, retas explícitas e sua aplicação igual para todos, sem privilégios ou discriminações, garantia de ambiente de estudo e aprendizagem, tratamento das pessoas conforme critérios públicos e justificados. Por mais que tais exigências possam aparecer como excesso de “racionalidade”, elas se justificam pelo fato de as escolas serem unidades sociais e que pessoas trabalham juntas em agrupamentos humanos intencionalmente constituídos, visando objetivos de aprendizagem (Libâneo, 2015, p. 226).

Consideramos relevante ressaltar que a educação, enquanto processo social, desenvolve-se de maneira organizada no ambiente escolar, concebida especificamente como um projeto político das diversas sociedades. O professor, nesse contexto, é reconhecido como o agente direto responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é crucial destacar que ninguém se torna professor de forma isolada; a formação docente é um processo colaborativo (Almeida e Placco, 2016). Da mesma forma que o indivíduo se desenvolve por meio de interações com os outros, o professor se desenvolve como tal em um processo contínuo, permeado por diversas vias, envolvendo relações, conflitos, confronto, diálogos, trabalhos, projetos, debates e construções que ocorrem no dia a dia da escola, estendendo-se a todos os profissionais e sujeitos que fazem parte do ambiente educacional.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional de um/a professor/a não se limita à obtenção de um diploma ou certificação. Ao contrário, é um processo que ocorre ao longo de toda a carreira e envolve aprendizado constante. Assim, compreendemos que há na escola outros profissionais que podem e que, de fato, contribuem significativamente com o professor. Dentre eles, destacamos nesta proposta de pesquisa o papel do/a pedagogo/a, que tem, entre suas atribuições, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem com foco no trabalho docente. Portanto, o/a pedagogo/a desempenha um papel de suma relevância no processo de formação dos/as professores/as, como expressa Saviani ao salientar que:

[...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (Saviani, 1985, p. 27).

Complementando nossa abordagem sobre a importância do papel do/a pedagogo/a, nos inspiramos também em Libâneo, quando define o pedagogo como sendo:

[...] o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana em sua contextualização histórica (Libâneo, 2005, p. 52).

Ainda segundo Libâneo (2001), o pedagogo é o profissional encarregado de viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico, mantendo uma conexão direta com professores, alunos e pais. No âmbito do corpo docente, o/a pedagogo/a e o/a coordenador/a pedagógico/a desempenham uma função essencial na assistência didático-pedagógica, envolvendo-se na reflexão sobre práticas de ensino, oferecendo apoio e colaborando na construção de novas situações de aprendizagem. Ambos têm, assim, papel fundamental para auxiliar os/as docentes ao longo de sua formação e atuação.

Nesse sentido, a partir das definições de Saviani (1985) e Libâneo (2005), compreendemos que o/a pedagogo/a é o/a responsável pela organização do trabalho pedagógico e, também, pela formação do/a professor/a. Faz-se necessário salientar que entendemos como formação docente o processo contínuo e abrangente que ocorre no cotidiano escolar e engloba todas as atividades a trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: planejamentos, estudos, leituras, diálogos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reflexões, enfim, todas as práticas escolares que visam contribuir com a (form)ação docente com foco na formação do educando e do educador.

Os cursos de Pedagogia, bem como as demais licenciaturas, oferecem a formação inicial para a docência, de forma institucionalizada, em nível superior. Mas, para além dessa formação, a legislação educacional atual¹ advoga em favor da formação continuada, considerando a relevância e a necessidade de aprimoramento e estudos contínuos por parte de todos que atuam no ambiente escolar. Apesar desse amparo e reconhecimento, pesquisas bibliográficas realizadas até o momento (Nóvoa, 1995; Almeida e Soares, 2010; Aranha, 2006) apontam que há poucas produções científicas que tratam da contribuição do pedagogo para a formação docente; sendo assim, ressaltamos a importância de investigar a contribuição desse profissional para a formação e atuação docente no cotidiano da escola, seus desafios e possibilidades.

Tal investigação possibilita ampliar as reflexões em torno da temática da formação docente para além da universidade, problematizando questões latentes que perpassam as práticas sociais e formativas da escola, dentre elas: como o/a pedagogo/a pode colaborar na formação e atuação dos docentes? Em que medida os diversos momentos formativos vivenciados pelos docentes em suas trajetórias profissionais podem contribuir para uma atuação mais complexa e potencializadora da educação? Como a formação continuada do docente, com apoio do/a pedagogo/a, pode ir além de momentos estanques de encontros no dia a dia da escola?

Considerando tais questionamentos, destacamos o interesse pelo objeto desta pesquisa, que surgiu já há alguns anos, quando, em 2011, ingressei na rede Estadual de Ensino do Espírito Santo como supervisora escolar², tendo como uma das atribuições acompanhar e orientar as escolas, em especial, a equipe gestora (consequentemente, os pedagogos). Incomodava-me o

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/1996); Plano Nacional da Educação (Lei n.º 13.005/2014); Resolução CNE (n.º 02/2015), que institui as Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores.

² A função de supervisão escolar a que me refiro é desenvolvida por um pedagogo efetivo na rede estadual de ensino lotado na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia (ES). Ao supervisor escolar desta instância administrativa do Estado cabe, entre outras funções, orientar as escolas, especialmente a equipe gestora (diretor, coordenador, pedagogo e secretários), quanto à regulamentação, legislação, inspeção e supervisão do cotidiano escolar.

fato de os professores — mergulhados nos afazeres, prazos, planejamentos e práticas que o cotidiano escolar exige — não recorrerem ao pedagogo na escola, bem como o fato de este profissional se ver, de certa forma, como “secretário” do diretor, desenvolvendo funções que não condizem com suas atribuições ou que focam mais no papel burocrático que, muitas vezes, as tarefas escolares requerem. Esse incômodo se intensificou em 2020, quando assumi a gestão do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão (CEIER/VP), em meio à pandemia da Covid-19³, preocupada em como amenizar as perdas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, no tocante à formação integral dos estudantes.

Diante do exposto, a referida pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar os desafios e as possibilidades da influência do/a pedagogo/a na formação continuada e atuação dos/as docentes no contexto de uma escola do campo. Trata-se de um estudo de caso realizado no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão (CEIER/VP), localizado no Município de Vila Pavão, no estado do Espírito Santo (ES), a partir do pressuposto de que a formação docente se dá em grupos, no seio da comunidade escolar, num trabalho conjunto de reflexão sobre suas práticas, envolvendo pedagogos/as e outros/as professores/as.

Salientamos que escolhemos como método o Estudo de Caso porque no CEIER de Vila Pavão há uma população muito similar ao restante da população do interior do estado do Espírito Santo (população camponesa), bem como das demais regiões rurais do Brasil. Por isso, consideramos que as conclusões aqui obtidas poderão, em certa medida, auxiliar alguns dos desafios referentes à influência dos/as pedagogos/as na formação continuada e na atuação docente enfrentados também nessas regiões.

Reforçamos que a justificativa se embasa ainda na latente necessidade de trazer à tona o papel desse profissional que, muitas vezes, é apagado pelas atribuições meramente burocráticas que a gestão escolar exige. Isso se deve ao fato de que, em muitas instituições educacionais, o/a pedagogo/a e/ou coordenador/a pedagógico/a não apenas desempenha suas funções e responsabilidades designadas, mas também lida com diversas situações circunstanciais, que ocorrem tanto no espaço escolar quanto fora dele. Circunstância que leva o/a pedagogo/a a buscar incansavelmente compensar a falta de outros profissionais, enfrentando desafios no desenvolvimento e na execução de suas atribuições com a competência devida, o que acaba sobrecarregando sua atuação. Conforme destacado por Fernandes (2007):

[...] a pressão para a realização de novas tarefas que estão sendo assumidas pelas escolas se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações sejam realizadas com sucesso. A escola e

³ A Covid-19 é uma doença provocada pelo coronavírus. Os coronavírus são uma grande família de vírus causadora de doenças que variam do resfriado comum a outras mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV). As principais recomendações para impedir a propagação desse vírus incluem lavagem regular das mãos; cobrir boca e nariz com a parte interna do cotovelo ou com lenço descartável ao tossir e espirrar; e evitar contato próximo com pessoas que apresentem sintomas gripais. Sinais comuns da infecção incluem febre e tosse seca e, em menor proporção, sintomas respiratórios, dores no corpo e incômodo na garganta. Uma em cada seis pessoas que contraem o coronavírus fica gravemente doente e desenvolve dificuldade em respirar. Pessoas idosas e que apresentam problemas crônicos, como pressão alta, problemas cardíacos ou diabetes, carregam maior probabilidade de desenvolver a forma grave da doença. No final de 2019, o SARS-CoV-2 se tornou a grande preocupação de todo o planeta. Em pouco tempo, a Covid-19 deixou um rastro de doentes e óbitos no mundo. Os primeiros imunizantes contra essa doença ficaram prontos em meados de 2020. Até a data de 19/06/2022, cerca de 670 mil pessoas morreram em decorrência da Covid-19 apenas no Brasil.

suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos seus sujeitos são grandiosas (Fernandes, 2007, p. 10).

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para enfatizar/colocar como um dos protagonistas da formação docente este profissional que, muitas vezes, absorve múltiplas tarefas no cotidiano escolar, dentre elas, o de conselheiro e o de inspetor. Mas que inegavelmente se trata de um profissional que está presente na maior parte das escolas da rede estadual de ensino e que se torna cada vez mais relevante para potencializar as ações dos docentes.

Importa relatar ainda que nossa intenção com a referida pesquisa é a de que esta possa contribuir como suporte teórico-metodológico para investigações futuras em relação ao tema abordado. Além disso, busca fornecer um recurso institucional tangível destinado ao trabalho do/a pedagogo/a de escolas localizadas no campo; haja vista que esse profissional, cada vez mais, se depara com a complexidade das responsabilidades do/a pedagogo/a desempenhando papéis diversos, como professor, coordenador pedagógico, supervisor, entre outras funções que gradativamente transcenderam a identidade tradicional do profissional no âmbito de atuação.

A pesquisa foi realizada no Centro Estadual Integrado de Educação Rural, do município de Vila Pavão (CEIER/VP), do Espírito Santo, *lócus* escolhido em função de ofertar o ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária e ser uma escola de Tempo Integral Rural, sem contar que, desde a sua criação, o CEIER de Vila Pavão vem sendo desafiado a se constituir na rede estadual de ensino, como escola pública que se proponha a atender às necessidades do sujeito do campo. Outro critério que contribuiu para a definição do *lócus* da pesquisa se deu a partir da concepção de que o CEIER/VP é uma instituição que oferta a educação do campo e no campo, onde os estudantes enfrentam realidades distintas, contemplando públicos de diferentes níveis da educação básica e de diferentes espaços de vivência e aprendizagem.

Destacamos aqui a expressão **do** e **no** campo, a partir do conceito utilizado por Caldart⁴ (2002, p. 26), para quem “a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida”; *no campo* porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; e *do campo*, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. A partir da definição dada por Caldart, incorporamos a educação do campo como aquela que busca desenvolver e superar a visão do rural como local de atraso, onde os sujeitos do campo não necessitam estudar ou ainda que para essas pessoas basta a oferta de uma educação limitada e precarizada.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os desafios e as possibilidades de atuação do pedagogo no processo de formação e atuação dos docentes, tendo em vista as especificidades do *lócus* escolhido como um “estudo de caso”, mas visando uma abrangência mais ampla deste cenário, de forma que este profissional seja devidamente reconhecido e valorizado pela relevância de sua função. E os objetivos específicos são:

⁴ Roseli Salete Caldart é uma das principais referências na educação do campo no Brasil, com um enfoque particular na formação de professores. Sua obra destaca a importância de uma educação que seja intrinsecamente ligada à realidade e às necessidades das comunidades rurais, promovendo a transformação social e a valorização da cultura camponesa. O pensamento de Roseli Salete Caldart sobre a formação docente e a pedagogia rural é fundamental para a construção de uma educação do campo crítica, emancipatória e profundamente enraizada nas realidades das comunidades rurais. Sua defesa da valorização do saber camponês oferece uma abordagem inovadora e relevante para a formação de educadores comprometidos com a transformação social e o desenvolvimento sustentável do campo.

- Revisar a legislação educacional atual que trata da formação docente, buscando fundamentos que respaldem as contribuições dos pedagogos neste processo, no espaço escolar;
- Investigar e refletir sobre o papel do/a pedagogo/a na formação continuada e atuação dos professores e das professoras no contexto das escolas do campo, como política pública, que deve caracterizar-se pela sistematização, continuidade e compromisso;
- Analisar as condições estruturais, educacionais e políticas e seus impactos nas possibilidades do exercício da função do/a pedagogo/a como “corresponsável” pela formação e atuação dos professores e professoras das escolas do campo.

No desenvolvimento do estudo, desde as análises documentais até a pesquisa de campo, procuramos abordar, construir, coletar, identificar, analisar e sistematizar os dados que revelaram nesta investigação as potencialidades e/ou fragilidades do universo pesquisado. Nosso esforço esteve sempre pautado no desejo de contribuir com elementos que possibilitam as reflexões naquela comunidade.

Sabendo que a Pedagogia integra a estrutura de cursos universitários espalhados pelo país, oferecidos em instituições de ensino superior e universidades, com finalidade a formação profissional de pedagogos/as e professores/as, considerando as exigências do mundo contemporâneo, questionamos: quem pode ser chamado de pedagogo? Segundo Libâneo (2001, p. 161):

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

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em licenciatura em Pedagogia, as exigências relacionadas à formação do pedagogo são:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, DCN, 2006, p. 2).

Em outra perspectiva, o/a pedagogo/a é o/a integrante do setor pedagógico da escola, ou seja, assume a função de supervisor/a ou coordenador/a pedagógico/a. Nessas circunstâncias, ainda segundo Libâneo (2008, p. 129-130), suas incumbências são as seguintes:

Supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em sua respectiva disciplina, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Atualmente, o pedagogo é chamado a trabalhar em diversos campos da sociedade, definidos como espaços escolares e não escolares, como também em outras instituições sociais, como empresas, sindicatos e hospitais. Sobre isso, o mesmo autor propõe o seguinte:

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; na área da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários (Libâneo, 2001, p. 14).

É pertinente notar que o/a pedagogo/a é um/a profissional que lida com uma variedade de estruturas, contextos e situações dentro do cenário da prática educativa. Desta forma, a redefinição da identidade do/a licenciado/a em Pedagogia é caracterizada por particularidades, em que a prática docente, como fundamento, é reinterpretada e legitimada pela presença das práticas educativas em diversas esferas da vida social. Pode-se afirmar que existe um consenso de que, no desempenho de suas funções profissionais, o/a pedagogo/a precisa estar capacitado/a para realizar atividades que englobam:

[...] formulação e gestão de políticas educacionais; formulação e avaliação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007, p. 85).

Diante do exposto, essa pesquisa se compromete a investigar, sobretudo, como se deve executar a profissão de pedagogo/a no ambiente escolar, identificando-o dentro das bases legais, não apenas como uma função gestora, mas, sim, como um profissional atuante na condução de caminhos que levem à aprendizagem significativa em todas as fases da vida humana. Também como esse profissional executa, em conjunto com a equipe escolar, o planejamento, a efetivação, a checagem e a avaliação das ações previstas no plano de ação da escola, relacionado às suas atribuições, para garantir o Ciclo de Melhoria Contínua (CMC)⁵ utilizado pela equipe, como a ação de planejar, desenvolver/executar, checar e avaliar (PDCA) todas as etapas do

⁵ CMC é a sigla para definir o CICLO DE MELHORIA CONTÍNUA, processo de mudança constante de uma organização, neste caso, educacional; caracteriza-se pela intenção da busca incansável por excelência. O Espírito Santo adotou em suas escolas estaduais como ferramenta do Ciclo de Melhoria Contínua o PDCA, sigla inglesa que, traduzida para o português, significa PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, CHEGAGEM (ESTUDO) E AÇÃO (ATUAÇÃO). No Espírito Santo, o CMC-PDCA é uma metodologia praticada pela gestão escolar que tem como objetivo monitorar todo o processo educativo. Resumindo: a escola planeja (P) a ação a ser desenvolvida, executa (D) a ação, chega (C), verifica, acompanha os indicadores e age (A), avalia a ação, os resultados, pensando na ação corretiva nos casos de insucesso para voltar a planejar (P), ou seja, o ciclo se repete.

processo educativo. E ainda, como ele ocupa o espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola, bem como sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na efetivação das propostas. Por fim, como é a sua mediação no processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas, e como ele atua sendo um dos promotores da aprendizagem: se ele participa da elaboração do planejamento curricular, garantindo que a realidade do estudante seja o ponto de partida para o seu redirecionamento pedagógico.

Para tanto, considera-se que:

O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 89).

A abordagem dessa temática possibilita obter informações sobre a influência da atuação do/a pedagogo/a no CEIER/VP, analisando se está voltada para uma perspectiva de homogeneidade ou de pluralidade do conhecimento; para conhecer seus saberes, se estes contribuem para a dominação ou a emancipação dos sujeitos; seus conhecimentos epistemológicos e entender como estão fundamentadas suas ações como autor/a do processo educacional, no cumprimento de seu papel social e político, compromete-se com a formação, com a socialização e, principalmente, com a emancipação dos sujeitos ou se atua numa perspectiva conformadora ao *status quo* vigente e subserviente unicamente aos interesses do mercado.

Segundo Freire (1996, p. 37), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Esse pensamento de Freire contrapõe a visão técnica e mecanicista da aprendizagem, refletindo sua abordagem em relação à educação, a qual se concentra na formação integral dos sujeitos; expressando o papel humanizador da educação. Para Freire, a educação vai além da mera transmissão de informações e habilidades técnicas. Ele acreditava em um potencial humanizador, que ajuda os sujeitos a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmos, dos outros e do mundo ao seu redor; portanto, a educação, na visão de Freire, é um processo que forma cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.

Desta maneira, almejamos, ainda com a referida pesquisa, desmistificar a ideia construída por alguns profissionais da educação de que o papel do/a pedagogo/a se resume em atender os aluno e pais/responsáveis, tirar cópia, entre outras funções administrativas, e “repassar” as formações oriundas da Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Tal visão errônea diminui o papel importantíssimo que o/a pedagogo/a ocupa no espaço escolar para a formação continuada e atuação do/a professor/a.

Para realizarmos esta pesquisa, contamos com a participação da pedagoga, da coordenadora pedagógica e com a representatividade de professores das três áreas da formação geral básica (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens), da área específica do ensino fundamental e da área técnica do Ensino Médio Integrado (EMI), técnico em Agropecuária, do CEIER/VP. Primeiramente, apresentamos a proposta aos envolvidos na pesquisa, a fim de dar ciência e esclarecer as possíveis dúvidas quanto aos nossos objetivos, bem como os procedimentos utilizados. Partimos da concepção de que as reflexões propostas/construídas se dão a partir da escuta ativa, levando-se em consideração a fala, o pensamento, as dúvidas e os anseios dos envolvidos, com o intuito de se construir uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado e, sobretudo, para que a equipe escolar perceba a relevância da pesquisa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Buscamos no quadro abaixo apresentar o perfil profissional dos participantes da pesquisa (professores, pedagoga e coordenadora pedagógica), incluindo o tipo de vínculo estabelecido com a instituição, se efetivo ou em Designação Temporária (DT). Objetivando cumprir o cronograma de desenvolvimento da pesquisa, optamos pela representatividade de professores/as por área de conhecimento. O perfil foi traçado a partir de informações dadas pela Secretaria do CEIER/VP. Para garantir o anonimato dos envolvidos na pesquisa, utilizamos pseudônimos.

Quadro 1 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa

Nome	Formação	Disciplina e Modalidade de Ensino que atua	Tempo de trabalho no CEIER de Vila Pavão	Vínculo
Lua	Licenciatura em Pedagogia	Pedagoga (EF e EMI)	2 anos	DT
Agricultura	Licenciatura em Física	Professora de Física	4 anos	DT
Agroecologia	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professora de Ciências e Biologia	9 meses	Efetiva
Humanidade	Licenciatura em Física	Professor de Extensão Rural e Coordenador do Curso Técnico	16 anos	DT
Diversidade	Licenciatura em Pedagogia	Professora de AEE – DV	8 meses	DT
Girassol	Licenciatura em Ciências Agrárias	Professor de Produção Animal	10 anos	DT
Sol	Licenciatura em Língua Portuguesa	Professora Língua Portuguesa e PCA de Linguagens	10 anos	Efetiva
Terra	Licenciatura em Geografia	Professora de Geografia (EF e EMI) e PCA de Ciências Humanas	3 anos	Efetiva
Esperança	Licenciatura em Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	3 anos	Efetiva
Potência	Licenciatura em Matemática	Professora de Programa de Fortalecimento da Aprendizagem – PFA de Matemática	9 meses	DT
Gramática	Licenciatura em Língua Portuguesa	Professora de Programa de Fortalecimento da Aprendizagem – PFA	9 meses	DT
Raiz Quadrada	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professora de Química e PCA de Ciências da Natureza e Matemática	6 anos	DT

Fonte: Elisângela Toretta Zen. Nova Venécia (março 2023).

Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com três etapas, a fim de aprofundar os estudos e atingir os objetivos propostos, sendo que a **primeira etapa** consistiu no estudo do referencial teórico relativo ao tema pesquisado, para a expansão da compreensão de conceitos, teorias e práticas que envolvem a temática em questão, além do estudo dos documentos oficiais que regem o espaço escolar em que o pedagogo atua, como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional — Lei n.º 9.394/96, a Política de formação de professores do estado do Espírito Santo e a Portaria SEDU n.º 034-R.

Como **segunda etapa**, foi realizada uma pesquisa com pedagogos e representantes de professores por área de conhecimento do CEIER/VP, como já mencionado. O método adotado para a coleta de dados nesta etapa foi a realização de entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem foi escolhida com o objetivo de obter informações sobre a contribuição do pedagogo na formação e atuação diária dos/as professores/as nas escolas, conforme percebido pelos participantes da pesquisa, incluindo pedagogos/as e professores/as. No caso dos/as professores/as, foi respondido um questionário com perguntas fechadas (ver Anexo A), enquanto as pedagogas foram entrevistadas com base em um roteiro preestabelecido (ver Anexo B).

Após a coleta de dados, como terceira etapa, estes foram analisados e interpretados **de forma qualitativa**, a partir da realidade pesquisada e à luz das teorias estudadas, de modo a construir uma síntese capaz de explicar criticamente a situação vivenciada, possibilitando a compreensão pelos envolvidos (pedagogos, professores e professoras) e pelos futuros leitores deste trabalho, em geral, sobre a tarefa do pedagogo na formação e atuação dos docentes.

A intenção de se utilizar a abordagem qualitativa justificou-se pelo fato de que, conforme afirma Pádua (2004, p. 36), esses tipos de pesquisas “têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”. Portanto, conceber uma pesquisa em ensino e educação com embasamento na abordagem qualitativa oportuniza que questões complexas, éticas, implícitas e processuais sejam descortinadas e valorizadas como processo formativo dos profissionais que atuam na escola.

A pesquisa teve como fundamentação teórica autores que promovem uma reflexão acerca do trabalho do/a pedagogo/a, bem como da formação continuada do/a professor/a, apontando a escola como espaço de construção e formação de professores/as para o aprimoramento da prática docente em uma perspectiva crítica e, conseqüentemente, da aprendizagem. Dentre eles, destacamos aqui Nóvoa (1999), Paulo Freire (1996), Saviani (1985), Libâneo (2005), Tardif (2002) e David Ausubel (2000).

Considerando que o/a pedagogo/a é o/a profissional também responsável pela formação continuada do/a discente e pelo processo de ensino-aprendizagem, necessita compreender a atuação do/a professor/a para poder auxiliar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (Tardif, 2002). Ao pesquisarmos a contribuição do pedagogo para a formação do professor no espaço escolar, tivemos em mente o conceito de formação continuada como diretriz, que serviu de embasamento ao presente estudo.

Entendemos que as contribuições e o desempenho do pedagogo se manifestam de diversas maneiras, englobando a interação família-escola-comunidade, as trocas com as instâncias educacionais sob as quais a escola está vinculada, os diálogos com os alunos, a relação com os demais profissionais da escola, as reuniões pedagógicas, entre outros aspectos. Contudo, nossa atenção foi direcionada especificamente para o papel desse profissional na organização dos processos de formação continuada realizados no ambiente escolar. Nessa perspectiva, ressaltamos o caráter contínuo e permanente da formação dos/as professores/as, afirmado por Garcia:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do

currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

Em relação à formação continuada, destacamos ainda a compreensão de Almeida e Soares:

Com relação ao processo de formação continuada ou qualificação em serviço do professor, enfatizamos a possibilidade desta se **realizar no âmbito da própria escola, ressaltando a dimensão formativa da prática docente**. A importância da formação continuada articula-se à compreensão da natureza do trabalho docente relacionada à questão do conhecimento. O trabalho do professor insere-se no âmbito da produção e socialização do saber, do conhecimento produzido historicamente e coletivamente pelos seres humanos na medida em que estes produzem as condições materiais da sua existência (moradia, alimentação, vestuário etc.). Neste sentido, o professor necessita estar constantemente estudando **a formação continuada**, compreendida na perspectiva da atualização histórico-cultural **é condição implícita para que a função social da escola se realize garantindo a efetivação do processo ensino-aprendizagem** (Almeida e Soares, 2010, p. 58, grifo nosso).

Conforme destacado por Almeida e Soares, no tocante à formação que se dá no cotidiano da escola, em que pedagogo/a e professores/as são parceiros/as na missão de transformar sujeitos pela via educacional, não poderá faltar a preocupação com a oferta de uma educação que potencialize todo o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola. Como diz Freire (1983, p. 79), “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, a formação é concebida como um processo interativo, rejeitando a abordagem unidirecional que atribuiu exclusivamente ao pedagogo a responsabilidade pela formação docente. Freire destaca a essência interativa da educação, percebendo-a como um intercâmbio constante e um diálogo enriquecedor. Portanto, direcionar recursos para a formação contínua equivale a investir nas relações entre os indivíduos, uma vez que é nesse processo de troca com o outro que a humanidade se configura.

A respeito do aprendizado contínuo que se dá nas relações sociais, trazemos a concepção de Tardif:

[...] Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns com os outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (Tardif, 2002, p. 244).

Portanto, para a realização desta dissertação, elaboramos três capítulos, nos quais pretendemos responder aos objetivos, sendo que, no primeiro capítulo, propomo-nos a aprofundar e apresentar “Os aspectos legais da formação e atuação pedagógica”, destacando a legislação brasileira e capixaba referente à temática a ser pesquisada. Nele, objetivamos revisar a legislação brasileira e a estadual educacional que trata da formação do/a pedagogo/a, buscando fundamentos para respaldar as contribuições deste profissional no processo de formação e atuação dos professores. Almejamos ainda neste primeiro capítulo refletir, à luz das leis, sobre o papel do pedagogo na formação e atuação dos professores e professoras no cotidiano do CEIER/VP como política pública. O objetivo aqui é a reflexão, haja vista que “nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida” (Gonçalves e Ronca, 2011, p. 37).

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos o tema “Contexto escolar do CEIER de Vila Pavão e o papel do/a pedagogo/a na formação e atuação dos/as professores/as”, sem desconsiderar “a formação como processo inacabado, no qual cada um vai buscando a forma de se exercer profissionalmente, mesmo sabendo que ela nunca será encontrada definitivamente, porque está sempre em (trans)formação” (Placco e Souza, 2016, p. 68). Refletiremos neste capítulo sobre o papel do pedagogo na formação continuada e atuação dos professores e professoras nas escolas do campo, considerando o contexto em que ela acontece no cotidiano do CEIER/VP; quais são os desafios, bem como as possibilidades da atuação do/a pedagogo/a como corresponsável pela formação dos professores e professoras numa escola que tem a formação humana em sua totalidade, como princípio. Para finalizar o capítulo, compreendendo o/a pedagogo/a como corresponsável pelo processo de formação dos/as docentes, refletiremos sobre a atuação deste profissional e o trabalho colaborativo na escola.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os/as professores/as e pedagogas do CEIER/VP, trazendo o perfil do público participante, os desafios para o exercício docente apontados pelos/as educadores/as; como a proposta pedagógica da escola foi construída, se houve a participação dos/as professores/as e ainda como ocorre a atuação e o acompanhamento do/a pedagogo/a ao processo de ensino-aprendizagem na visão dos/as professores/as. Trazemos ainda neste capítulo como as pedagogas planejam o trabalho pedagógico; os tipos de reuniões pedagógicas que são realizadas, quais os temas que geralmente são abordados, como é a relação entre elas e os demais participantes das reuniões. Apresentamos também a visão da coordenadora pedagógica e da pedagoga quanto ao exercício de suas funções, com foco na formação continuada e atuação dos/as professores/as. As respectivas análises foram realizadas conforme os objetivos definidos para esta pesquisa.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais, com a expectativa de que nossa pesquisa possa contribuir para futuros estudos sobre a temática, bem como para as transformações necessárias para que pedagogo e professor, num trabalho colaborativo no coletivo docente, possam fazer as mudanças fundamentais na educação e na sociedade que tanto almejamos.

2 ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Há vários questionamentos sobre o papel do/a pedagogo/a dentro das escolas, sobre a atuação desse profissional, quais são as suas funções no contexto escolar e quais funções não deveria exercer no espaço educativo. Isso acontece porque o campo de atuação do pedagogo é bastante amplo e, muitas vezes, sua função é misturada nas diversas situações do dia a dia escolar; tanto de cunho pedagógico como administrativo.

Essa diversidade de situações, ao mesmo tempo que facilita, também complica suas atividades voltadas para a formação docente. Por um lado, facilita à medida que aproxima o/a coordenador/a pedagógico/a ou o/a pedagogo/a das dinâmicas da escola, dos alunos, pais, professores e funcionários, ampliando assim o entendimento sobre esses sujeitos e estreitando as relações. Mas, por outro lado, complica ao desviar sua atenção das atividades de formação continuada, essenciais ao desenvolvimento profissional dos professores, ao mesmo tempo que restringe sua disponibilidade para cumprir essas funções, conforme relata Campos e Aragão (2012, p. 41): “cabe ao coordenador a função de priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente com vistas à formação docente”.

De acordo com Saviani (2015, p. 36), o/a pedagogo/a é:

Aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. [...] A palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar.

Entre os anos de 1980 e 2000, o curso de Pedagogia recebeu várias críticas acerca da fragmentação da formação do pedagogo, da separação entre teoria e prática, principalmente pela efervescência dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que norteavam o ensino superior. Em relação ao pedagogo e sua prática, Libâneo (2014, p. 161) diz:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A atuação do/a pedagogo/a pode abranger a construção civil, órgãos municipais, estaduais e federais, escolas, hotéis, organizações não governamentais (ONGs), instituições de capacitação profissional, assessoria de empresas, museus, hospitais, entre outros. Em todos os ambientes, o/a pedagogo/a atua para além das técnicas escolares ensinadas na graduação. Assim, Pimenta (2012, p. 34) apresenta a importância do/a pedagogo/a como profissional necessário/a para atuar no trabalho coletivo da escola:

A prática na escola é uma prática coletiva. – os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente.

Segundo Libâneo (2009), o campo de atuação desse profissional da educação, desempenhando ou não a função de orientação educacional, supervisão escolar, coordenação pedagógica ou administração, é o processo educativo e todos os elementos inerentes a ele. Dessa forma, o curso de Pedagogia se constitui em um espaço no qual se estuda intencional e criticamente a educação e suas manifestações na sociedade, a partir de uma sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino.

Porém, o curso de Pedagogia sofreu, ao longo dos anos, várias mudanças, fazendo com que o perfil do/a pedagogo/a se tornasse confuso. Assim, ficou difícil entender o processo formativo desse profissional. No entanto, segundo Libâneo (2009), a Pedagogia é a área educativa que tem por finalidade ensinar a teoria e a prática, estimulando o fortalecimento do saber, ou seja, aplicar e disponibilizar para a sociedade o conhecimento científico. A função inicial do/a pedagogo/a, segundo Cambi (1999), consistia em conduzir as crianças para o professor; ele era juridicamente uma pessoa escravizada. Com o passar dos anos, sua função foi aperfeiçoando-se, chegando aos dias de hoje como um profissional que tem o papel de conduzir conhecimentos e práticas educativas em diferentes contextos e ambientes.

2.1 Aspectos legais da formação e atuação do/a pedagogo/a no Brasil

Historicizar os diversos elementos da formação e atuação do pedagogo no Brasil é essencial para uma análise mais profunda do tema. Esse enfoque permite examinar períodos específicos, possibilitando uma reflexão crítica sobre a trajetória e os desafios na formação de pedagogos. Assim, torna-se viável compreender melhor a influência dos diferentes contextos históricos e das políticas educacionais sobre a profissão, ainda que de forma limitada.

A criação do curso de Pedagogia no Brasil foi consequência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal. Dessa forma, o curso de Pedagogia no Brasil “[...] foi instituído [...] através do decreto-lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939” (Silva, 2006, p. 11). Este decreto:

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (Cruz, 2008, p. 47).

Após a implantação da LDB 9.394/96, muitos foram os documentos legais que buscaram promover alterações nela. O decreto n.º 3.554/2000, por exemplo, em seu artigo 1º, parágrafo 2, estabeleceu que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deveria ocorrer, preferencialmente, em cursos normais superiores (Arantes; Gebran, 2014).

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2. A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.”

Por meio desse marco normativo, a Pedagogia foi formalmente reconhecida como um campo de formação profissional no Brasil, ressaltando sua relevância na organização e evolução do sistema educacional brasileiro. Esse curso não apenas fortaleceu a qualificação de docentes, mas também sublinhou a importância da educação como um alicerce essencial para o avanço social e cultural do país.

Criado em 1939, o curso de Pedagogia passou por diversas designações, começando como o “estudo da forma de ensinar” e, mais adiante, evoluindo para “técnicos em educação”, voltado inicialmente para a educação de crianças nos primeiros anos e para a gestão educacional. Ao longo do tempo, o curso avançou com o propósito de preparar os graduados para concursos em funções administrativas, planejamento curricular, entre outras responsabilidades, embora nenhuma delas estivesse diretamente ligada à sala de aula.

Após alguns anos, o método de formação profissional passou por determinadas reformulações (Libâneo, 2007, p. 11). Dividida em bacharelado e licenciatura, em 1969, a formação do/a pedagogo/a ficou conhecida como “esquema 3+1”, pois durante três anos aprendia-se a teoria e formavam-se bacharéis para atuar nos departamentos técnicos. Para o profissional atuar como licenciado, era necessário mais um ano de formação prática. Só depois de concluir essa etapa é que se poderia trabalhar como professor/a.

Desde sua fundação, o curso de Pedagogia tem enfrentado desafios relacionados ao perfil do profissional que forma. A busca por sua identidade tem sido constante e, até hoje, os educadores continuam envolvidos em debates vigorosos sobre o tema. A concepção de que o/a pedagogo/a é um/a técnico/a em assuntos educacionais e/ou um/a especialista na articulação de um conhecimento prático associado ao trabalho pedagógico não surgiu sem gerar certo desconforto crescente no que concerne à especificidade da Pedagogia como prática social e domínio do conhecimento.

A homologação da Lei n.º 4.024/1961 não modificou a estrutura do curso de Pedagogia, mantendo o esquema 3+1 por mais de duas décadas.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei n.º 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de n.º 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de n.º 292/62, que regulamenta as licenciaturas (Silva, 1999, p. 14).

O Parecer 251/1962, emitido pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), projetava para o pedagogo oportunidades crescentes de trabalho especializado e tecnocrático. Com o golpe de 1964, essa perspectiva alinhava-se como uma política educacional que, vinculada a uma abordagem de segurança nacional, visava e normatizava a vida nas instituições escolares. Contrapondo-se a essa abordagem, o Parecer 252/1969 estabeleceu uma estrutura curricular que negligenciava o caráter abrangente do fenômeno educacional. Com o Parecer CFE n.º 252/1969 e uma reforma universitária, o curso passou a ter uma duração de quatro anos, em que, no percurso da formação, são realizadas as atividades práticas. Logo depois, o acadêmico egresso com o diploma de licenciado pode desempenhar suas atividades na escolarização dos anos iniciais, como também nas disciplinas de Matemática, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário (Libâneo, 2007, p. 12).

A compartimentalização das atividades escolares proporcionava ao pedagogo uma visão fragmentada da prática educativa, notadamente evidente na formação de professores e professoras para o ensino normal e de especialistas nas áreas de Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. As habilitações previstas possibilitaram a atuação do/a

pedagogo/a licenciado/a nas escolas de 1º e 2º graus e na escola normal, e suas respectivas matérias específicas ficaram assim constituídas:

1. *Orientação educacional*: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais;
2. *Administração escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação;
3. *Supervisão escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas;
4. *Inspeção escolar*, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação de ensino.
5. *Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais*: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio) (Brasil, 1969, art. 5º, grifos nossos).

Mais do que a prática de uma atividade especializada, o trabalho pedagógico concebido dessa maneira resultava em práticas fragmentadas, suscitando crescentes questionamentos por parte dos educadores, incluindo aqueles formados em Pedagogia. Diante de uma nova proposta de reforma para o curso de Pedagogia, delineada pelos Pareceres 67 e 68/1975 e 70 e 71/1976 do CFE, esse descontentamento já estava gerando, no final dos anos 1970, a formação de associações profissionais lideradas por educadores e estudantes.

Ao examinarmos a história da organização dos profissionais da educação no Brasil, percebemos que ela se entrelaça com diversos outros movimentos sociais, inserindo-se no contexto das demandas pela democratização da sociedade brasileira, em geral, e pela gestão das instituições formadoras, em particular. No final de 1971, educadores brasileiros começaram a se articular, apontando para reformulações no cenário educacional que pudessem contribuir para a democratização da sociedade e superar a abordagem tecnicista que orientou o tratamento dado à educação durante os governos militares. Considerando o final dos anos 1970 e o início dos anos de 1980, Libâneo (2007, p. 12-13) afirma que este período:

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Houve um aumento significativo da necessidade de professores capacitados para essa função, pois ocorreu uma crescente ampliação de escolas. Assim, uma reforma curricular nos cursos de graduação foi exigida, pois o profissional formado nessa área precisava desempenhar e se mostrar capacitado para atuar nas diversas áreas, tanto administrativas, dentro do espaço escolar, como nas de formação do conhecimento científico (Pimenta, 2010, p. 80).

A faculdade de Pedagogia ganhou novos espaços de atuação com a promulgação da Lei n.º 5.540 de 1968. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação, o objetivo central do curso de Pedagogia hoje é:

[...] a formação de profissionais capazes em exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares (Conselho Nacional de Educação, 2005, p. 5).

Uma nova formulação dos princípios gerais de uma base para a formação dos graduandos em Educação ocorreu entre os anos de 1970 e 1980, no I Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, evento que começou a articular uma influência necessária nas políticas públicas voltadas para a formação de educadores:

K) A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. L) Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos os professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (Encontro Nacional [da] Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1983).

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, uma mobilização nacional foi especialmente organizada. Nesse contexto, estabeleceu-se o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, com sede em Goiânia. Em decorrência de um encontro promovido pelo MEC para discutir a formação de professores, ocorrido em Belo Horizonte, em 1983, o Comitê Nacional evoluiu para a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), entidade que, por sua vez, deu origem, em 1990, à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Mais tarde, em 1986, ocorreu o II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Nesse evento, foram definidas três dimensões, sendo a profissional, a política e a epistemológica para a base comum nacional. Essas dimensões foram concebidas para estarem interligadas de forma direta, passando a garantir que o profissional da educação fosse plenamente preparado para desempenhar suas funções tanto na escola pública quanto em outros contextos.

Segundo Libâneo (2007, p. 14), a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com os seguintes objetivos:

- a) Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para uma reflexão crítica de suas práticas.
- b) Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional.
- c) Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados.

- d) Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- e) Gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990.
- f) Articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns.

A ANFOPE surgiu em um momento histórico de retomada da democratização no país e de novas conquistas no campo da educação brasileira. Difundido a partir de princípios estabelecidos pelo movimento de educadores, como a construção da Base Comum Nacional, esse movimento definiu a identidade do profissional da educação, tendo à docência como base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 1990, p. 5).

Os debates que ocorreram na década de 1980 delinearão uma perspectiva para a formação do educador que enfatizava o caráter histórico-social do ato de educar. Ao reconhecer a educação como uma atividade central nas disputas por hegemonia em uma sociedade capitalista, a noção de práxis tornou-se proeminente nas discussões sobre a identidade profissional do/a pedagogo/a. Enquanto o tecnicismo educacional restringia a atividade intelectual e prática do/a pedagogo/a às responsabilidades de planejamento e organização burocrática do trabalho pedagógico, o conceito de práxis emergia como uma proposta para uma atuação profissional profundamente envolvida com as contradições sociais.

A partir desse momento, alguns educadores brasileiros têm se empenhado em um esforço teórico significativo com o objetivo de caracterizar a educação como objeto de estudo de uma ciência específica. A delimitação da singularidade da educação e a formação de uma ciência pedagógica representam uma empreitada compreensível e, em certa medida, desejável, especialmente considerando que essa área é suscetível a várias tendências passageiras.

A década de 1990 ficou caracterizada pela forte coesão entre os profissionais da área da educação, ocorrendo paralelamente a significativas transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil. O período de maior liberação econômica e reestruturação produtiva, com a adoção de novas tecnologias de base microeletrônica, juntamente às reformas políticas que visavam a reconfiguração do Estado, trouxeram à tona novos desafios e divergências no tratamento de questões educacionais. Nesse contexto, ressurgiu a tese de que a educação desempenharia um papel crucial como impulsionadora do desenvolvimento econômico.

Nesse cenário, após extensas discussões e um processo legislativo prolongado no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Simultaneamente à aprovação, foi instituída a “década da educação”, durante a qual um conjunto de 20 metas⁶ foi delineado (MEC/SASE, 2014).

Segundo Libâneo (2007, p. 15), em 1998, foi constituída a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, com a finalidade de mitigar os conflitos decorrentes da Lei de Diretrizes

⁶ As 20 metas foram pensadas para garantir os seguintes direitos: a garantia à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; à valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. O detalhamento de cada meta consta no link: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

e Bases da Educação Nacional de 1996. Os membros dessa comissão abordaram a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, devido às restrições impostas naquele momento. Os principais impedimentos que essa comissão coordenou, e que justificaram sua criação, estão relacionados à implementação das novas diretrizes previstas na LDB de 1996, especificamente ao que se refere ao Requisito de Licenciatura Plena.

A nova LDB instituiu a exigência de que os profissionais que desejam atuar no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) deverão possuir uma licenciatura plena em Pedagogia. Antes dessa lei, a formação de professores era menos específica, o que levou naquele momento a incertezas sobre como implementar esse requisito e adaptar os cursos de Pedagogia para atender a essa nova demanda.

Essa exigência representou um desafio imenso para muitos cursos de Pedagogia que não estavam preparados para formar professores com essa qualificação específica. Ou seja, muitos cursos existentes na época não estavam estruturados para atender à demanda mencionada, o que criou desafios para a adequação dos currículos e a formação de professores com licenciatura plena.

Alguns especialistas no ensino de Pedagogia, em conjunto com uma comissão do Ministério da Educação, em 2001, estabeleceram um documento norteador que reconhecia o curso de Pedagogia com outras bases. Esse documento definiu-se como Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Nesse documento, ficou estabelecido o perfil do pedagogo da época:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (Brasil, 1999, p. 1).

Ainda diante dos documentos sobre o curso de Pedagogia, evidencia-se que deveria ter caráter de graduação e que seria, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, como apresenta o trecho:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (Brasil, 2002, p. 4).

O curso destina-se à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, segundo o Conselho Nacional de Educação — Parecer CNE/CP n.º 5/2005. Esse documento autorizou o funcionamento do curso de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, observa-se a finalidade do curso de Pedagogia nas universidades:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n.º 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 2006, p. 2).

A Comissão considerou que a redação supracitada não deixava dúvidas sobre o que dispunha o artigo 64 da LDB, bem como garantia que a licenciatura em Pedagogia realizaria a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica e elucidou as condições em que a pós-graduação deveria ser realizada.

Na atualidade, o curso de Pedagogia nas universidades tem uma visão voltada para o trabalho docente escolar, porém não se limita a isso. O papel do/a pedagogo/a é disseminar o conhecimento e, segundo Libâneo (2006, p. 127), existem disciplinas pedagógicas em diversos meios, como televisão, rádio, jornais, revistas, quadrinhos, produção de material informativo, mapas, vídeos e criação de jogos, entre outros. A mídia, assim como empresas, práticas de serviço social, medicina e espaços interativos (família, escola, igreja, comunidade), também se integra a essa perspectiva de prática pedagógica. Em resumo, qualquer ambiente no qual a aquisição de conhecimento seja necessária está incluído nessa abordagem.

Para Libâneo, a Pedagogia (2006, p. 57) é um campo do conhecimento que estuda invariavelmente o ato educativo concreto que se realiza na sociedade como item básico para a configuração da atividade humana. Não sendo, portanto, apenas um curso, mas um campo que compõe o conhecimento científico (2006, p. 127). Pois, o profissional dessa área realiza tarefas educativas na formação dos sujeitos, de diferentes formas, desse modo, o/a pedagogo/a tem ampliado seu campo de atuação em duas vertentes: a escolar e a não escolar.

Segundo Pimenta (2012, p. 79), atualmente, está evidente que, para que o indivíduo seja inserido no meio social e cultural, se faz necessário o processo educativo. Esse caminho é amplo e abrange diferentes modalidades nos mais diversos meios, como na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. A autora diz que a prática pedagógica vai muito além da docência escolar e a atuação do/a pedagogo/a vai muito além dos espaços escolares, estando presente em qualquer área dentro e fora da escola que exija a transmissão e a assimilação de conhecimento.

Fica evidente que, durante a primeira década dos anos 2000, o curso de Pedagogia no Brasil passou por diversas transformações e desafios, refletindo as dinâmicas do sistema educacional do país. Alguns pontos relevantes incluem:

- a) **Reforma na legislação educacional:** as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas mudanças buscavam ajustar o currículo dos cursos de Pedagogia às demandas contemporâneas e promover uma formação mais alinhada às necessidades do sistema educacional;
- b) **Ênfase na formação de professores:** o curso de Pedagogia se apresenta como uma das principais opções formativas para aqueles que aspiravam se tornar professores, abrangendo tanto a educação infantil quanto as séries iniciais do ensino fundamental;
- c) **Discussões sobre a formação de professores para a diversidade:** a diversidade tornou-se uma temática relevante, impulsionada pela necessidade de anteder às demandas de inclusão de pessoas com deficiência e pela implementação da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas;
- d) **Inovações tecnológicas na educação:** o avanço tecnológico influenciou a Pedagogia, e os cursos de Pedagogia começaram a incorporar discussões sobre o uso de tecnologias na prática educacional. O acesso à internet, o uso de computadores e a integração de recursos digitais tornaram-se temas relevantes na formação de pedagogos/as;
- e) **Ênfase na prática pedagógica:** houve uma crescente valorização da prática pedagógica como elemento central na formação de pedagogos/as. A necessidade de desenvolver

habilidades práticas, aliadas a fundamentos teóricos sólidos, destacou-se como uma diretriz importante nos currículos dos cursos;

- f) **Expansão da Educação a Distância (EaD):** nos anos 2000, a EaD ganhou espaço e alguns cursos de Pedagogia passaram a ser oferecidos nessa modalidade. Essa mudança buscou ampliar o acesso à formação, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos;
- g) **Políticas de avaliação e qualidade:** programas e políticas de avaliação da qualidade da educação, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), foram introduzidos para monitorar e avaliar o desempenho dos cursos de Pedagogia e demais cursos superiores.

Nos anos 2010 até a presente data, o curso de Pedagogia no Brasil continuou a passar por transformações para se adequar às demandas educacionais contemporâneas. Dentre as principais características desse período incluem-se:

- a) **Fortalecimento da educação a distância (EaD):** a EaD cresceu significativamente, com muitos cursos de Pedagogia sendo oferecidos nessa modalidade. Essa expansão buscou ampliar o acesso à formação docente, especialmente em regiões distantes e para aqueles já inseridos no mercado de trabalho;
- b) **Currículos alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):** as instituições de ensino superior atualizaram seus currículos de acordo com as DCN para o curso de Pedagogia. O objetivo era proporcionar uma formação mais integrada e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica;
- c) **Ênfase em tecnologias educacionais:** a temática das tecnologias educacionais permaneceu significativa nos programas dos cursos de Pedagogia. A preparação acadêmica passou a abranger diálogos acerca da integração de ferramentas digitais nas abordagens pedagógicas, capacitando os futuros educadores para enfrentar os dilemas inerentes à sociedade da informação;
- d) **Inovações em metodologias de ensino:** houve uma crescente busca por metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas, focando na formação de profissionais com habilidades em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas;
- e) **Ênfase na formação para a diversidade e inclusão:** o curso de Pedagogia passou a priorizar a formação de profissionais capazes de lidar com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo práticas inclusivas e respeitadas com as diferenças culturais, étnicas e sociais;
- f) **Enfoque na educação infantil:** a importância da educação infantil foi ressaltada, sublinhando a compreensão de que essa etapa desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças;
- g) **Participação em programas governamentais:** professores e estudantes de Pedagogia passaram a se envolver em programas governamentais voltados para a melhoria da qualidade da educação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR);
- h) **Desafios em meio à pandemia:** a pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, trouxe desafios significativos para o ensino superior, incluindo o curso de Pedagogia. A necessidade de adaptação para o ensino remoto, a busca por estratégias de engajamento on-line e o apoio emocional aos estudantes foram aspectos relevantes nesse contexto.

Diante dos itens supracitados, destaca-se que o/a pedagogo/a precisa estar em constante aprimoramento profissional, partindo da formação inicial e dando prosseguimento ao aprendizado com a formação continuada, sendo esta entendida como o “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2015, p. 187).

2.2 Aspectos legais da formação e atuação do/a pedagogo/a no Espírito Santo

Para atuar como pedagogo nas escolas estaduais do estado do Espírito Santo ou na Secretaria da Educação (SEDU), o profissional poderá ser efetivo ou não, tendo uma jornada de trabalho de 25h ou 40h semanais. Precisa ter diploma em licenciatura em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar, nos termos do Art. 14 § 1º da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de junho de 2006, devidamente registrado, conforme Art. 48 da LDB e ter no mínimo 2 (dois) anos de experiência docente.

Na Secretaria da Educação (SEDU), o profissional com o curso de Pedagogia pode exercer a função de coordenador pedagógico (CP) e deverá garantir a unidade da ação pedagógica por meio do gerenciamento das atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, com vistas à permanência do estudante na unidade de ensino; elaborar e cumprir o Programa de Ação da Coordenação Pedagógica da escola, em articulação com o Programa de Ação da Equipe Pedagógica e dos Professores Coordenadores de Áreas.

Segundo a Portaria n.º 154-R, de 17 de dezembro de 2020, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo, em 18 de dezembro de 2020, que disciplina as atribuições dos profissionais que compõe a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências, o pedagogo é o profissional ocupante do cargo Magistério – Professor Pedagogo (MAPP), designado, na forma da lei, para a elaboração, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de todas as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores.

Conforme a portaria supracitada, o/a pedagogo/a tem as seguintes atribuições definidas no Artigo 11 a saber:

Art. 11. O pedagogo é responsável por:

- I. coordenar, junto ao diretor escolar, o processo de elaboração coletiva, a implementação e a avaliação contínua do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do Programa de Autoavaliação Institucional – PAI e do Plano de Ação da unidade escolar;
- II. realizar reuniões sistemáticas com a equipe gestora, com os Professores Coordenadores de Área – PCA e com toda a equipe de professores;
- III. Coordenar e assegurar o desenvolvimento dos direitos e objetivos de aprendizagem/ habilidades e competências dos componentes curriculares da Base Nacional Comum/Formação Geral Básica, da Parte Diversificada e dos Itinerários Formativos, assegurando a aplicação dos fundamentos, dos princípios e dos conceitos da Proposta Político-Pedagógica;
- IV. analisar os indicadores educacionais da unidade escolar, buscando, coletivamente, alternativas de solução para os problemas e propostas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem;
- V. monitorar o processo de ensino-aprendizagem, primando pela melhoria dos resultados de aprendizagem com equidade;
- VI. produzir relatórios sobre os resultados dos processos de avaliação e usá-los para fundamentar intervenções pedagógicas;

- VII. monitorar e buscar, coletivamente e ao final de cada trimestre/bimestre, alternativas de solução para os problemas e propostas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos resultados dos processos de avaliação;
- VIII. acompanhar as avaliações externas, monitorar os resultados por componente curricular, por turma e por estudante e orientar os professores no desenvolvimento de metodologias para a melhoria dos resultados de aprendizagem;
- IX. discutir com a comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas, buscando mecanismos de aprimoramento e melhoria da aprendizagem;
- X. coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade escolar, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados;
- XI. diagnosticar necessidade e promover ações de formação continuada dos professores, em articulação com o diretor escolar, com o CP (onde houver) e com os PCA;
- XII. disseminar práticas inovadoras, promover o aprofundamento teórico e garantir o uso adequado dos espaços de ensino e aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar;
- XIII. analisar os históricos escolares no ato da matrícula e regularização da vida escolar, objetivando o posicionamento do aluno no ano/série adequada;
- XIV. zelar pelo patrimônio público e pelos recursos didático-pedagógicos;
- XV. orientar e acompanhar os registros no Diário de Classe, no formato digital e no formato impresso (em situações específicas), bem como proceder à análise de histórico escolar e de transferência recebida;
- XVI. atender ao educando, individualmente e em grupo, utilizando e diversificando técnicas que permitam diagnosticar, prevenir e acompanhar as situações que resultem no baixo rendimento;
- XVII. coordenar e acompanhar com o corpo docente os ajustamentos pedagógicos (classificação, reclassificação e avanço escolar) e os estudos de recuperação (recuperação paralela, recuperação trimestral, recuperação final e os estudos especiais de recuperação - EER) do educando;
- XVIII. coordenar e acompanhar o planejamento curricular do corpo docente, de forma individualizada e coletiva em articulação com o PCA;
- XIX. manter a direção da unidade escolar informada sobre as atividades desenvolvidas pela gestão pedagógica;
- XX. diagnosticar, junto ao corpo docente, dificuldades de aprendizagem do educando, sugerindo medidas que contribuam para sua superação;
- XXI. planejar, participar e avaliar as reuniões do Conselho de Classe, orientando os participantes em relação aos educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou problemas específicos;
- XXII. acompanhar a elaboração e a execução dos planos de ensino e dos instrumentos de avaliação e de recuperação paralela, trimestral, final e Estudos Especiais de Recuperação - EER;
- XXIII. participar, com o corpo docente, da seleção dos livros didáticos a serem adotados;
- XXIV. zelar pelo cumprimento dos dias letivos, de acordo com o calendário escolar e com as organizações curriculares vigentes;
- XXV. registrar, em Livro Ata, as ocorrências relacionadas à aprendizagem dos alunos;
- XXVI. orientar e acompanhar, juntamente ao PCA, o cumprimento das horas-atividade na unidade escolar, correspondendo a 1/3 (um terço) da carga horária semanal sendo composta de planejamento (individual e coletivo), avaliação e desenvolvimento, visando a melhoria da aprendizagem com equidade, conforme previsto no § 2º, do art. 30 da Lei n.º 5.580 de 13/01/1998, alterado pela Lei n.º 9.770, de 26/12/2011;
- XXVII. e outras atividades que lhe forem conferidas.

A partir do exposto relacionado à função do/a pedagogo/a, pode-se dizer que seu trabalho não se limita às condições de aprendizagem dos alunos, mas também de toda a equipe de funcionários da escola. Esse profissional deve se manter atualizado com as novas tecnologias e ser capaz de se relacionar com os docentes e os discentes. E assim, mais do que pretender ensinar novas metodologias/estratégias de ensino ao professor, o/a pedagogo/a deve ser aquele/a profissional que possibilitará ao professor ocasiões para que juntos possam refletir sobre a sua prática; para que possam trocar experiências, rever o que foi feito e, no coletivo, visualizarem possibilidades de superação dos desafios diários da educação.

Para a formação continuada, a SEDU instituiu o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE⁷), criado pela Lei n.º 10.149, de 17 de dezembro de 2013. As formações oferecidas pelo CEFOPE são divididas em presencial e on-line, sendo algumas 100% presenciais, outras 100% on-line e algumas de forma híbrida. Para participar das formações, o servidor público estadual, incluindo o pedagogo, precisa se inscrever através do Sistema de Gestão de Formação (SGF), que estará integrado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A política de formação de profissionais da educação no ES é entendida:

[...] como uma política pública na medida em que ela se constitui em um conjunto de ações sistemáticas de governo intencionalmente direcionadas à produção de efeitos específicos, no caso a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a **valorização dos profissionais** que atuam nas escolas públicas capixabas. Ela está fundamentada em um conjunto de ideias, dentre as quais a principal é a visão da docência como uma profissão (SEDU, 2018, p. 17, grifos nosso).

Destacamos a valorização dos profissionais, aqui, em especial, o/a pedagogo/a, por compreender que este não nasce pedagogo, tampouco se torna um por processo natural e indeterminado ou por puro talento, mas o sujeito aprende a ser pedagogo/a, torna-se pedagogo/a a partir de oportunidades de formação, que se inicia na graduação, em curso de licenciatura, e vai aperfeiçoando sua prática ao longo de toda a carreira, no cotidiano escolar e em processos formativos; no dia a dia do exercício da profissão, e por isso precisa ser reconhecido e valorizado profissionalmente.

A estratégia de capacitação de professores adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo fundamenta-se na promoção da formação dentro da escola, reconhecendo-a como um ambiente privilegiado para o aprimoramento profissional. Isso se justifica pelo fato de que é durante a prática profissional que os conhecimentos se entrelaçam e se tornam mais complexos. Esse processo ocorre principalmente devido às relações e interações estabelecidas no contexto coletivo com a comunidade escolar, que inclui professores, estudantes, direção, coordenação e pedagogo. Essas interações impulsionam as atividades do pedagogo, introduzindo novos desafios e conferindo significado ao trabalho desenvolvido. É nesse contexto de imprevisibilidades que as práticas são construídas e, portanto, é na/pela interação com os outros e no exercício do próprio trabalho que o/a pedagogo/a tem as melhores

⁷ O CEFOPE é a unidade responsável pela coordenação da implementação da política para a formação de professores do Estado, por meio de ações como: envolver e informar os demais atores a respeito de seus papéis e responsabilidades; propor, discutir e acordar o cronograma de implementação das estratégias com os atores envolvidos; demandar os recursos e condições necessárias às unidades competentes; realizar parcerias e contratações necessárias; fornecer o apoio técnico e operacional relativo à formação de professores; e favorecer a observação das diretrizes da política por parte dos atores envolvidos (SEDU, 2018, p. 50).

oportunidades de aprendizagem para se formar profissionalmente, ao passo que também vai contribuindo para formar os professores.

É importante mencionar que embora o processo de formação seja centrado na escola, não significa que aconteça exclusivamente “entre os muros dela”, mas, sim, que a formação se centra no contexto organizacional no qual o pedagogo exerce o seu trabalho.

Para promover a formação dos professores no Espírito Santo, os pedagogos e os Professores Coordenadores de Área (PCAs) podem fazer uso de recursos diversificados e contam com o banco de formadores especializados e com conteúdo disponibilizado pela SEDU Digit@l⁸. Como parte dessa estratégia, está prevista a organização do tempo destinado ao horário de trabalho pedagógico coletivo, direcionando uma parte especificamente para a formação, garantindo, no mínimo, oito horas mensais de momentos coletivos de trabalho voltados à tematização de práticas pedagógicas, devolutivas de observação de aulas ou para atividades desenvolvidas em parceria com os formadores especializados.

⁸ As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exercem um papel cada vez mais importante na forma de todos se comunicarem, aprenderem e viverem. Elas devem estar a serviço dos estudantes, das escolas e dos sistemas educacionais, possibilitando a comunicação, a aprendizagem e a vivência entre eles. Nesse sentido, a SEDU conta com o Programa Sedu Digit@l, com a proposta de desenvolver cultura/experiência digital integrada ao desenvolvimento e fortalecimento do currículo escolar, por meio de formação e assessoramento aos professores, do uso de metodologias ativas, do estímulo ao engajamento dos estudantes e a produção de conhecimento e a valorização das produções escolares. O Programa SEDU Digit@l tem papel importante em relação ao desenvolvimento profissional, principalmente por meio de cursos que ofereçam conteúdo relevante e significativo em temas relativos à base de conhecimentos específicos, seja da docência, seja do fazer do pedagogo. Além da oferta de conteúdo, o qual pode ser alvo de estudos individuais ou coletivos, a SEDU Digit@l é responsável por viabilizar o uso de ferramentas digitais como parte de estratégias formativas realizadas por pedagogos, PCAs e formadores especializados. Por exemplo, para a filmagem de aulas por parte de professores e compartilhamento com formadores para receber feedback, ou do desenvolvimento de redes para a troca de propostas de formação realizadas por formadores, entre outras potencialidades. Fonte: <www.sedu.es.gov.br>.

3 O PAPEL DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO CONTEXTO ESCOLAR DO CEIER DE VILA PAVÃO

O/A pedagogo/a pode contribuir na formação e atuação dos professores através de diversas abordagens que promovem o crescimento profissional constante e a melhoria das metodologias educacionais. Segundo Nóvoa (1995), a capacitação dos educadores deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que vai além da instrução inicial. O/a pedagogo/a pode fornecer apoio teórico e prático, auxiliando os professores a incorporarem novas técnicas de ensino e ferramentas tecnológicas em suas atividades diárias. Além disso, ao criar ambientes de reflexão e discussão coletiva, o/a pedagogo/a facilita a troca de experiências e o aprendizado em grupo, o que é essencial para a construção de uma prática educacional reflexiva e inovadora (Freire, 1996).

Diante do que foi apresentado no capítulo 1, referente aos aspectos legais da formação do/a pedagogo/a e a atuação pedagógica, trazendo uma breve história da profissão no Brasil, pode-se dizer que, quando esse profissional assume sua função, assume, então, a responsabilidade de refletir, de discutir e de buscar coletivamente soluções para as práticas pedagógicas presentes no dia a dia escolar. Na sua atuação, ele deve garantir a unidade da ação pedagógica, por meio do gerenciamento das atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, com vistas à permanência do estudante na unidade de ensino.

Segundo Libâneo (2014, p. 35), para que isso aconteça é necessário que o pedagogo conheça a realidade da escola em que está atuando, bem como as necessidades apresentadas pelo grupo. Assim, de uma maneira democrática, poderá planejar, organizar e executar o trabalho, junto de toda a comunidade escolar. O autor acrescenta ainda que o pedagogo:

Supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Considerando ainda a mesma citação do autor, ele reforça que a/a pedagogo/a também precisa ser criativo e mobilizar todos que fazem parte da comunidade escolar — os gestores, os professores, os alunos e os pais — para que possam discutir e definir ações para o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em concordância com a fala do autor, afirmamos que a presença do/a pedagogo/a é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É ele que irá conceber a organização das ações pedagógicas e, conseqüentemente, a efetivação das propostas. Cabe a esse profissional ser o articulador do processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir e promover também a consistência das ações pedagógicas de uma unidade de ensino.

O pedagogo é aquele que domina sistematicamente e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. [...] Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (Saviani, 1985, p. 28).

Diante disso, afirmamos que o papel do/a pedagogo/a é conduzir pedagogicamente a comunidade escolar, mas podendo ter algumas funções mais específicas como a de ser um/a pedagogo/a administrador/a, ou um/a pedagogo/a supervisor/a e ainda um/a pedagogo/a orientador/a. Sendo assim, deverá articular coletivamente as ações na escola, de maneira com que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ter conhecimento de todas as funções que são exercidas nela.

3.1 Conhecendo o *locus* da pesquisa

Em 2022, Vila Pavão celebrou o 32.º aniversário de sua emancipação político-administrativa. Posicionado no norte do estado do Espírito Santo, o município faz fronteira com Ecoporanga, Barra de São Francisco e Nova Venécia. Sua localização geográfica é a 286 km da capital do estado, Vitória, a 28 km de Nova Venécia e a 48 km de Barra de São Francisco. Com uma população superior a 9.000 habitantes, sendo 78% residentes na zona rural, destaca-se pela ênfase na agricultura familiar. A região também é conhecida por suas impressionantes elevações de granito chamadas de “pedras”, conferindo-lhe uma das paisagens mais belas do Brasil. A figura 1 ilustra a localização do município de Vila Pavão, no estado do Espírito Santo, e a figura 2 traz uma imagem panorâmica da cidade, onde é possível observar o crescimento desde sua emancipação até esta data.



Figura 1 – Mapa do Espírito Santo com destaque ao município de Vila Pavão
Fonte: Wikipedia.

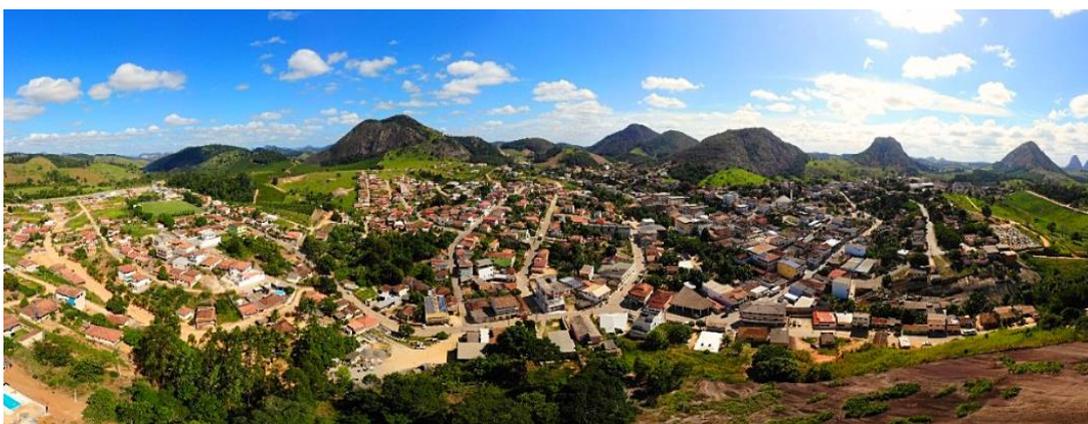


Figura 2 – Vista panorâmica do município de Vila Pavão

Fonte: Ana Paula do Nascimento⁹. Vila Pavão/ES (setembro, 2022).

Na década de 1920, a região de Vila Pavão viu a chegada de colonos caboclos que escapavam da seca no sertão. Após 1940, diversas famílias, com origens africanas, italianas e, principalmente, pomeranas, estabeleceram-se na área. Todavia, os primeiros habitantes desse território foram os indígenas Botocudos, que tinham como principal característica um fragmento de madeira (tábua) inserido na parte interna dos lábios inferiores. Essa comunidade nativa residiu naquela região e, devido a ataques frequentes a fazendas e povoados, acabou sendo expulsa pelos colonizadores.

A designação “Vila Pavão” originou-se dos tropeiros que pernoitavam na única casa com o nome de “pavão”, situada na encruzilhada que hoje constitui o centro da cidade. Essa escolha de nome se deu devido à presença de um desenho de um pavão na varanda dessa residência.

As primeiras tropas chegaram à “Vila Pavão” com a construção da ponte sobre o Rio Doce (década de 1940), localizada no município de Colatina, que possibilitou a travessia de tropeiros e madeireiros, para adentrar e explorar a região. Posteriormente, houve a abertura da estrada de Nova Venécia para o distrito Córrego Grande, hoje município de Vila Pavão, emancipado de Nova Venécia no dia 1º de julho de 1990 (dia do plebiscito, também considerado o “Dia da Cidade”). Na figura abaixo, é possível observar o município de Vila Pavão (ES) com seus distritos e principais comunidades.

⁹ Ana Paula do Nascimento é fotógrafa no município de Vila Pavão e mãe de um dos estudantes do CEIER/VP.

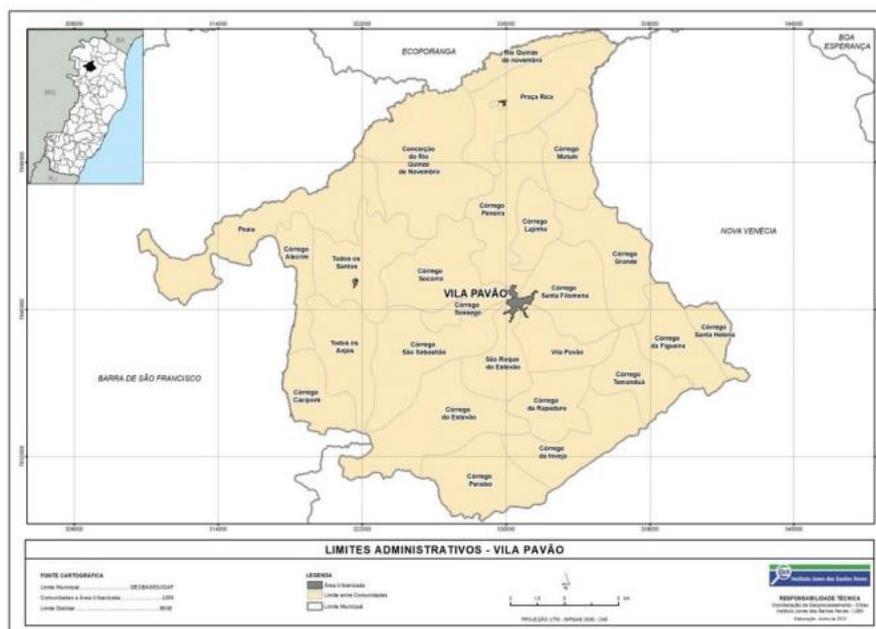


Figura 3 – Mapa do município de Vila Pavão com seus distritos e principais comunidades
 Fonte: IJSN (2020).

Conforme dados da Coordenação de Estudos Sociais (CES), do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), em Vila Pavão, existe um total de 1.210 indivíduos em extrema pobreza, cuja renda per capita das famílias, entre os anos de 2015 e 2019, não era superior a R\$ 89. Desse total, 70% residiam no meio rural.

Tabela 1 – Situação de pessoas extremamente pobres, que têm a renda per capita de até R\$ 89, no município de Vila Pavão, entre 2015 e 2019

Município	Número de indivíduos		
	Urbano	Rural	Total
Vila Pavão	358	851	1.210

Fonte: IJSN – Coordenação de Estudos Sociais – CES (2019).

Segundo o IBGE (2020), a principal atividade econômica do município está no setor agropecuário e a cafeicultura é a principal atividade agrícola, sendo esta atividade conduzida prioritariamente por produtores de base familiar. Quanto à comercialização, ela é realizada por meio de intermediários locais e regionais, e cooperativas da região, com destaque para a Cooperativa Agrária de Cafeicultores de São Gabriel da Palha (ES), (COOABRIEL), considerada a maior cooperativa de café conilon do Brasil.

Cabe ressaltar que, atualmente, no município de Vila Pavão, existem vários produtores que trabalham numa perspectiva da agroecologia, atividade que está em crescimento, principalmente pela demanda de comercialização em feiras livres e em instituições sociais. Todavia, na década de 1980, a monocultura cafeeira trouxe sofrimento para as famílias

pavoenses¹⁰ e, como alternativa para acabar ou, ao menos, amenizar o sofrimento (até mesmo a fome), ocorreu o êxodo rural, em que a falta de expectativa familiar levou um quantitativo significativo de famílias a se mudarem para a capital, principalmente para o município de Serra e para o estado de Rondônia.

Ao passo que a população de Vila Pavão sofria com as consequências do esvaziamento do povoado, a gestão municipal (de Nova Venécia) dialogava com o governo federal maneiras para reverter a situação de êxodo rural e trazer o desenvolvimento para a região. Dentre as ações anunciadas pelo prefeito da época, Zucатели¹¹ (2023, p. 95) relata que:

Vila Pavão, distrito de Córrego Grande, pertencia à Nova Venécia. O município recebia do Governo Federal, através do MEC, o recurso e o projeto arquitetônico de uma escola agrícola com suas instalações zootécnicas, insumos químicos e ferramentas de campo.

Na década de 1980, quando o poder público pensava em construir escolas, os recursos eram direcionados principalmente para a construção de edifícios e infraestrutura agrícola, sem uma proposta educacional que incorporasse as características locais. A única preocupação das autoridades era que estivesse situada numa área de pequenos agricultores.

A inexistência de uma proposta educacional coerente com os desejos da comunidade local, aliada ao fato de que a preocupação dos gestores públicos (municipal, estadual e federal) para a construção de uma escola agrícola consistia no espaço físico, o qual deveria estar numa área rural, deixa uma dúvida no ar em relação aos interesses do governo em construir uma escola naquela região: para a manutenção do sistema capitalista de produção ou uma escola que proporcionasse aos sujeitos ali fixados mecanismo de luta contra esse sistema; uma escola que contribuísse com a formação crítica do cidadão?

Zucатели (2023, p. 96) lembra que em virtude de não ter sido dialogado com a comunidade sobre a construção de uma escola agrícola naquela região, antes de ser inaugurado o CIER, ela ficou dividida entre aqueles que desacreditavam que as instalações funcionariam, muitos a denominavam “curral de boi” ou “estábulo”; e aqueles que viam na construção de uma escola a possibilidade de superar o sofrimento trazido pela monocultura cafeeira que levou ao êxodo rural. Para esse grupo de pessoas, o Centro Integrado de Educação Rural (CIER) nasceu com o objetivo de trazer de volta a esperança aos produtores e, principalmente, erradicar o esvaziamento da população para a capital e outros estados brasileiros.

¹⁰ Até o final da década de 1970, o interior do estado do Espírito Santo, incluindo Vila Pavão, era caracterizado pela diversidade da cultura; as famílias não cultivavam apenas o café. Plantava-se um pouco de tudo e agricultura de subsistência. A moeda não circulava, mas as famílias conseguiam “criar” seus filhos plantando e colhendo o alimento. Chegada a década de 1980, o café estava em alta financeiramente. Com isso, houve um grande incentivo do governo, federal e estadual, para que os pequenos agricultores plantassem café em grande escala. Desta forma, as famílias deixaram de diversificar as culturas (feijão, milho, mandioca, entre outras) para plantar café (monocultura cafeeira). As famílias que não disponibilizavam de quantidade de terra para plantar café para atender ao mercado foram, de certa forma, “obrigadas” a procurar outra fonte de renda, em sua maioria, na construção civil, ocasionando o êxodo rural. Nesse período, muitas famílias mudaram para a capital Vitória, ou cidades maiores, como Colatina e até mesmo outros estados como Rondônia e Pará, com objetivo de trabalhar na construção civil e/ou na extração de madeira. As poucas famílias que permaneceram no campo não conseguiram produzir café suficiente para atender ao mercado e esse fato levou algumas a um “desespero”, com alguns pais enviando os filhos mais jovens para a capital e/ou cidades maiores, na esperança de conseguirem um trabalho remunerado para que pudessem ajudar financeiramente as famílias. Essa parte da história de Vila Pavão trouxe muito sofrimento às famílias.

Fonte: texto construído a partir do relato de um professor do CEIER de Vila Pavão que vivenciou essa realidade na família, quando criança.

¹¹ Dulcino Bento Zucатели foi o primeiro diretor do CEIER de Vila Pavão e contribuiu com a escrita deste texto, fornecendo-nos algumas informações importantes sobre a história do CEIER e de Vila Pavão.

Nas figuras 4, 5 e 6, é possível visualizar o CIER nos primeiros anos de sua criação e atualmente, após 40 anos.



Figura 4 – Centro Integrado de Educação Rural de Vila Pavão
Fonte: arquivos do CEIER de Vila Pavão (1985).



Figura 5 – Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão
Fonte: arquivos do CEIER de Vila Pavão (2022).



Figura 6 – Vista panorâmica da área do CEIER de Vila Pavão atualmente
Fonte: Ana Paula do Nascimento. Vila Pavão/ES (outubro, 2023).

Com a inauguração, além da dúvida se daria certo ou não, havia outros desafios apontados por Zucateli:

No momento de iniciar o funcionamento da escola, nos deparamos com alguns problemas, como: carência de profissionais com formação para compor o quadro de professores [...] Outro problema foi na formação do currículo de agricultura e zootecnia (*disciplinas-chave para o projeto*). O que administrar de conteúdo para estes alunos de 5ª a 8ª série? Para esses alunos, na Secretaria de Estado da Educação (SEDU) não tinha uma proposta de ensino, o que passar para os alunos (Zucateli, 2023, p. 96).

Diante do exposto, compreendemos que a construção do CEIER de Vila Pavão foi idealizada de maneira unilateral, sem a participação ativa dos povos campesinos. Todavia, se a história da escola não teve um início democrático, os povos campesinos que ali residiam, juntamente ao grupo de professores que foram atuar na escola, uniram forças e, como não havia uma proposta pedagógica estruturada, começaram a dialogar sobre “o quê” e “como” ensinar às crianças, jovens e adolescentes que ali viviam, que tinham suas especificidades e jeito próprio de ser. Então, a educação do campo surgiu naquele espaço, assim como uma esperança de uma educação diferente, feita para e com o sujeito do campo; uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, que promova a emancipação e a autonomia dos sujeitos.

Destaca-se que a educação do campo surge como uma resposta à necessidade de fornecer uma educação diferenciada e mais adequada às realidades rurais e às especificidades das populações que vivem, trabalham e se educam no campo. Como mencionado, ela representa uma esperança de superar desigualdades históricas e oferecer oportunidades de desenvolvimento e empoderamento para os sujeitos das áreas rurais. Cabe ressaltar que a educação é compreendida como um instrumento de transformação social, especialmente nas comunidades rurais, onde as desigualdades são mais acentuadas.

A educação do campo permite que as pessoas que residem nesse ambiente, com suas características específicas e distintas das que residem em áreas urbanas, sejam valorizadas, a partir da tomada de consciência delas. Essas diferenças incluem questões como a economia baseada na agricultura, a conexão profunda com a terra e a natureza, a diversidade étnica e a presença de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. Portanto, essa abordagem educacional busca se adaptar a essas particularidades, valorizando e incorporando saberes, culturas e modos de vida próprios das comunidades campesinas. Dessa forma, Caldart (2004) relata que a educação do campo deve ser entendida como um processo coletivo de construção de conhecimentos, que articule teoria e prática e valorize os saberes das comunidades camponesas, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica e emancipatória.

Algumas das principais características e objetivos da educação do campo incluem a contextualização, haja vista que busca entender o currículo de forma a torná-lo relevante e coerente com o dia a dia dos estudantes, com sua realidade; o que engloba, por exemplo, o ensino de técnicas agrícolas, agroecologia e temas relacionados à agricultura, pecuária, pesca, essenciais para o sustento das famílias camponesas. Arroyo¹² (2004) destaca a importância de

¹² Miguel Gonzáles Arroyo é um dos teóricos mais influentes na educação brasileira, conhecido por suas contribuições significativas ao campo da Pedagogia, especialmente no que diz respeito à educação popular e à educação do campo. Seu pensamento sobre a formação docente e a pedagogia rural é profundamente enraizado em uma perspectiva crítica e emancipatória da educação. O pensamento de Miguel Arroyo sobre a formação docente é fundamental para a construção de uma educação que respeite e valorize as especificidades do campo. Sua perspectiva crítica e emancipatória oferece um caminho para a formação de educadores comprometidos com a transformação social e o desenvolvimento das comunidades rurais, promovendo uma prática pedagógica que é, ao mesmo tempo, relevante e transformadora.

reconhecer as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Ele argumenta que a formação de professores para a educação do campo deve levar em conta essas particularidades, promovendo uma educação contextualizada, que dialogue com a realidade dos estudantes e de suas comunidades.

Nesse sentido, o desejo dos pequenos agricultores pavoenses pela busca de uma agricultura agroecológica consolidava-se, devido, em parte, aos interesses dos educadores do então CIER em criar um modelo de educação voltado para a sua realidade, que valorizasse os saberes da comunidade. Já naquele período, o sonho dos educadores consistia em uma educação que atendesse aos interesses, perspectivas e sonhos da população camponesa. Portanto, a grande questão dos educadores daquela época era: como promover essa educação? Qual método utilizar? Quais teóricos representariam o sonho daquela comunidade?

Para consolidar o sonho de uma escola que ofertasse uma educação com/para o povo, uma educação que atendesse aos interesses da população camponesa, os/as professores/as se inspiraram no método consolidado por Paulo Freire¹³. Para esse autor, o conhecimento é construído de maneira coletiva, na interação professor e aluno.

Nesse contexto, focalizamos a compreensão do método de Paulo Freire à luz das análises de Brandão, tal como apresentadas em sua obra “O que é o método Paulo Freire?” (1986). Brandão destaca a essência do método freiriano, o qual se destina a promover a conscientização e a transformação social por meio da educação. Aprofundando-se nos princípios basilares desse método, Brandão enfatiza a importância da interatividade, da problematização, do despertar crítico e da ação reflexiva, reconhecendo-os como pilares fundamentais para a emancipação educacional. Assim, o método proposto por Paulo Freire, à luz das análises de Brandão, visa habilitar os educandos para uma participação ativa e crítica na sociedade, estimulando a reflexão e a prática transformadora.

O método de ensino desenvolvido por Paulo Freire é conhecido como “Pedagogia do Oprimido” e envolve uma abordagem crítica e participativa de professores e alunos, interagindo no processo formativo. Um dos principais elementos desse método é o diálogo. Em sua obra, escrita em 1967, Freire defende uma educação libertadora. O patrono da educação brasileira argumentava que a educação tradicional frequentemente reproduzia desigualdades sociais e econômicas e que a educação deveria ser uma ferramenta para possibilitar as pessoas a entenderem e transformarem sua realidade, a sociedade na qual estão inseridas.

Freire enfatizava a importância do diálogo como uma ferramenta fundamental para o ensino e a aprendizagem. Ele acreditava que o diálogo aberto e significativo entre professores e alunos era essencial para o processo educacional. Em vez de uma abordagem unilateral de ensino, em que o professor simplesmente transmite o conhecimento, o diálogo promove uma troca de ideias, experiências e perspectivas.

¹³ Paulo Freire nasceu em 1921, na cidade do Recife, Brasil, e faleceu em 1997. Reconhecido como o patrono da educação brasileira, ele se destacou como um educador de renome, exercendo uma influência significativa globalmente no âmbito da educação. Seu trabalho foi centrado em uma abordagem educacional denominada “educação popular”, caracterizada pela ênfase na conscientização e na pedagogia crítica. Sua metodologia dialógica foi considerada perigosa pelo regime militar, sendo acusado de subversão. Freire chegou a ser preso e exilado no Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA). Freire também desempenhou papel importante na formulação de políticas educacionais no Brasil, contribuindo para a promoção da educação popular e democrática. O pensamento de Freire transcendeu as fronteiras do Brasil e influenciou a teoria e a prática educacional em muitos países, especialmente em contextos de lutas contra a opressão e a desigualdade. Sua obra continua a ser estudada e debatida, mantendo sua relevância no campo da educação crítica.

O método de Freire teve uma importância significativa para a educação e continua a ser relevante por diversas razões, haja vista que a abordagem freiriana destaca a necessidade da conscientização crítica. Ela ajuda os alunos a entenderem as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, capacitando-os a se tornarem cidadãos mais informados e envolvidos, possibilitando aos sujeitos uma participação mais ativa na sociedade e na resolução de problemas.

Por marginalizados e excluídos, o autor considerava os negros, os pobres, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados. Freire criticava (e condenava) toda forma de exclusão e opressão e acreditava que a educação é um importante recurso/ferramenta no combate à opressão e à desigualdade. Portanto, tê-lo como referencial para a elaboração da proposta pedagógica do CIER (atual CEIER/VP) foi algo coerente com a realidade da região e com o anseio daquela população.

No ano de 2002, o CIER tornou-se Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), alteração dada pela Portaria 055-R, de 12/06/2002, que indicava a obrigatoriedade de todas as escolas estaduais no Espírito Santo incorporarem oficialmente a palavra “Estadual”. O CEIER de Vila Pavão é um dos únicos três Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Brasil, localizado na zona rural do município, cerca de 4 km da sede.

É importante registrar que os outros dois centros também estão localizados no estado do Espírito Santo. Todos criados pela SEDU nos municípios de Boa Esperança (1982), Nova Venécia (1983) e São Gabriel da Palha (1983). Inicialmente, Vila Pavão era um distrito de Nova Venécia e Águia Branca, distrito de São Gabriel da Palha. Com a emancipação de ambos, Águia Branca e Vila Pavão, os CEIERS de Nova Venécia e São Gabriel da Palha passaram a pertencer aos municípios emancipados.

O CEIER de Vila Pavão teve sua origem em 1983, oferecendo inicialmente os anos finais do ensino fundamental. A partir do ano letivo de 2008, expandiu suas atividades para incluir o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — habilitação em Agropecuária. Apesar de sua criação há 40 anos, a presença do/a pedagogo/a na escola é uma adição relativamente recente. Somente a partir de 2010 é que o CEIER de Vila Pavão passou a contar com profissionais desse campo em seu quadro de servidores. Ao longo desse período, sete profissionais ocuparam essa função, todas elas mulheres. A introdução do coordenador pedagógico foi ainda mais recente, ocorrendo em 2020, quando a escola recebeu o reconhecimento da SEDU como escola de tempo integral.

Embora o reconhecimento pelo estado como escola de tempo integral seja uma conquista notável para o CEIER de Vila Pavão, é inegável que um dos elementos mais marcantes ao longo desses longos 40 anos é o profundo sentimento de pertencimento que a comunidade nutre por essa instituição, juntamente do compromisso firme com a formação humana.

Nesse contexto, a figura do/a pedagogo/a pode desempenhar papel relevante. Para isso, atua como facilitador/a na promoção de práticas educacionais ligadas ao desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo não apenas para o seu desempenho acadêmico, mas também para a construção de valores, habilidades sociais e cidadania, e também para a formação continuada e atuação dos/as docentes. Esta é voltada para a promoção de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, contribuir com as mudanças necessárias na comunidade, no município e no mundo, como nos ensinou Paulo Freire (1987), pois a transformação do mundo se dá é pelas pessoas.

3.2 O papel do/a pedagogo/a na formação continuada e atuação dos/as professores/as nas escolas do/no campo

Não é raro que, durante sua atuação nas escolas, o/a pedagogo/a enfrente desafios quanto à tarefa de formar os/as professores/as. Essas dificuldades podem ser resultados da sobrecarga de atribuições ou mesmo por conta de suas limitações, ou impossibilidades, de promover ações que estimulem a colaboração entre os educadores, bem como em razão de lacunas na sua própria formação como formador/a de professores. Desse modo, o/a pedagogo/a (e/ou coordenador/a pedagógico/a) não ocupa os espaços devidos:

[...] para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (Placco; Souza, 2010, p. 48).

Para Placco e Souza, *não ocupar os espaços devidos* implica em não estruturar o tempo para participar de formações, negligenciar o planejamento para abordar temas específicos, providenciar material e fundamentação teórico-prática para esses eventos, além de não demonstrar disponibilidade interna e motivação, como predisposição, competência, confiança e desejo (Placco; Souza, 2010).

No que tange à educação do campo, foco desta pesquisa, podemos dizer que o/a pedagogo/a desempenha um papel fundamental na formação e atuação do/a docente do campo, contribuindo para a construção, com os sujeitos do campo¹⁴, de uma educação mais contextualizada e significativa para as pessoas que vivem em territórios rurais.

Ao logo de sua formação e atuação profissional, o/a pedagogo/a vai construindo no coletivo conhecimentos teóricos e práticos que o/a capacitam a compreender as especificidades e demandas dos alunos do campo, considerando aspectos culturais, socioeconômicos e ambientais. Essa compreensão é essencial para a elaboração de propostas pedagógicas adequadas, que valorizem a identidade dos estudantes e promovam o desenvolvimento de suas potencialidades.

A presença do/a pedagogo/a na formação e atuação do professor do campo é essencial para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade e as peculiaridades dos sujeitos rurais (estudantes e professores), contribuindo para uma formação cidadã e emancipatória.

Diante do exposto, o fazer pedagógico na perspectiva do trabalho colaborativo é de extrema importância na educação do campo, visto que a colaboração entre professores/as, pedagogos/as, gestores/as e demais profissionais da educação permite o compartilhamento de experiências e conhecimentos, articulando uma abordagem mais abrangente e integrada. No contexto rural, em que as comunidades muitas vezes enfrentam desafios específicos, a colaboração entre os diferentes sujeitos da escola pode facilitar a identificação e implementação de soluções adaptadas às necessidades locais. Além disso, a colaboração fortalece a relação entre escola e comunidade, estabelecendo vínculos mais estreitos e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

No próximo subitem, aprofundaremos sobre a atuação do/a pedagogo/a e o trabalho colaborativo na escola.

¹⁴ Essa particularidade representa a singularidade da abordagem educacional voltada para o ambiente rural. Ao longo da história do Brasil, muitos planos político-pedagógicos e políticas educacionais foram desenvolvidos predominantemente para o contexto rural, em vez de serem elaborados considerando diretamente as necessidades e experiências dos sujeitos que compõem a população rural, isto é, os sujeitos da educação do campo (Caldart, 2013).

3.3 A atuação do/a pedagogo/a e o trabalho colaborativo na escola

Antes de discorrermos sobre a atuação do/a pedagogo/a e o trabalho colaborativo na escola, consideramos necessário apontar as especificidades dos termos “colaboração” e “cooperação”.

Boas (2011) relata que o sucesso do/a supervisor/a, ou pedagogo/a, está condicionado, de certa maneira, ao relacionamento que este profissional mantém com a equipe de professores ao afirmar que:

É no respeito à personalidade do companheiro de trabalho, na justa valorização não só da sua produção, mas do empenho com que a ela se aplica, no suporte oferecido no momento necessário, em seu envolvimento nas ações como pessoa e educador, em resumo, na criação de um clima ao mesmo tempo de empatia, segurança e estimulação, que repousa o êxito do comportamento supervisionado (Boas, 2011, p. 78-79).

Ainda no que se refere às relações afetivas no espaço escolar, Gonçalves e Ronca (2011, p. 41) dizem que “se a complexidade da escola hoje, cada vez mais, exige um trabalho de equipe, é absolutamente indispensável que as pessoas que se disponham a trabalhar juntas se disponham também a rever a forma como se relacionam”.

Observamos no pensamento de Gonçalves e Ronca (2011) a relevância do trabalho colaborativo na escola para a atuação do/a pedagogo/a como sujeito que, juntamente ao coletivo, possa atuar como agente de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, é necessário que todos os aspectos da sua função/atuação tenham como foco o desenvolvimento humano em todos os aspectos, não apenas o cognitivo; ou seja, é preciso reconhecer no processo formativo que os/as professores/as são pessoas que estão, no dia a dia, constituindo-se profissionais da educação.

Boas, (2011) compreende a atividade pedagógica como essencialmente cooperativa:

Não basta que se preveja a articulação das ações. Isso de nada valerá se as pessoas a quem estas ações estão confiadas não se articulam também, porque é dividindo tarefas por todos e somando esforços de cada um que se diminui o dispêndio de energias e se multiplica o resultado final (Boas, 2011, p. 87).

A atuação pedagógica do/a pedagogo/a e o trabalho colaborativo na escola estão intrinsecamente relacionados e desempenham um papel fundamental na formação dos docentes e discentes. Essa relação se baseia na ideia de que a educação é uma responsabilidade compartilhada e que a colaboração entre profissionais da educação é essencial para atender às necessidades, tanto dos estudantes quanto dos profissionais da escola (professor/a, pedagogo/a, diretor/a, coordenador/a), e ainda para promover um ambiente escolar saudável, onde não existe um que ensina e outro que aprende, e sim todos aprendem juntos, no coletivo, num processo de diálogo constate.

Berenguel discorre sobre o significado da colaboração como elemento central do trabalho em equipe:

Em um trabalho colaborativo [...] as relações tendem a não ser hierárquicas, e os atores se apoiam visando atingir objetivos comuns negociados coletivamente, decididos a partir da consciência de corresponsabilidade perante o trabalho (Berenguel, 2021, p. 44).

A escritora menciona o trabalho colaborativo como aquele em que todos os sujeitos educacionais colaboram na tomada de decisões e na implementação das ações no espaço escolar, fazendo da ação do/a pedagogo/a um exercício de democracia (Cardoso, 2011), transformando os momentos formativos num “fórum permanente de debate e avaliação” (Junior, p. 132) de todo o processo educacional.

Os momentos de formação dos professores desempenham um papel fundamental no aprimoramento contínuo da prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos educadores. Transformar esse espaço em um fórum permanente de debate, diálogo e avaliação pode proporcionar uma série de benefícios significativos. Dentre eles destacamos:

- a) **Troca de experiência:** ao promover o debate e o diálogo entre os professores, os momentos de formação se tornam oportunidades para compartilhar experiências, estratégias de ensino, desafios enfrentados e soluções encontradas. Isso enriquece o repertório profissional de todos/as os/as educadores/as envolvidos/as;
- b) **Reflexão crítica:** o fórum permanente de debate estimula a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, currículo, avaliação e outras questões educacionais. Os/as professores/as são incentivados a questionar suas próprias abordagens e as formações “postas” pelas secretarias de educação (estadual e municipal);
- c) **Aprendizado colaborativo:** através do diálogo e da atuação colaborativa, os/as professores/as têm a oportunidade de formar e formar-se, ou seja, os sujeitos educam-se, aprendem e se formam mutuamente, influenciados pelo ambiente ao seu redor (Freire, 1983);
- d) **Desenvolvimento profissional:** o fórum permanente de debate e avaliação permite que os/as professores/as recebam feedback regular e individualizado sobre seu desempenho, indiquem áreas de crescimento e estabeleçam metas de desenvolvimento profissional.

Desta forma, transformar os momentos de formação dos/as professores/as em um fórum permanente de debate, diálogo e avaliação pode contribuir significativamente com o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, haja vista que a abordagem colaborativa e reflexiva cria um ambiente propício para a inovação, o crescimento e o sucesso de toda a comunidade escolar.

Importa mencionar que os variados períodos formativos experimentados pelos professores ao longo de suas carreiras são fundamentais para o desenvolvimento de uma atuação mais abrangente e enriquecedora na educação. Tardif (2002) defende que a experiência profissional acumulada ao longo dos anos possibilita aos docentes uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizado. Essas vivências contribuem para a criação de um repertório diversificado de métodos pedagógicos e para a habilidade de lidar com diferentes cenários e desafios educacionais. Dessa forma, os períodos formativos, que incluem formação inicial, capacitações contínuas, participação em conferências e intercâmbios com colegas, enriquecem a prática docente e promovem uma educação mais eficaz e inclusiva (Gatti, 2013).

A formação continuada e atuação dos/as educadores/as, com a cooperação do/a pedagogo/a, pode ir além de encontros esporádicos no dia a dia escolar, implementando práticas formativas incorporadas ao ambiente escolar. Imbernón (2011) ressalta a importância de uma formação contínua que esteja integrada na prática profissional cotidiana, promovendo a aprendizagem colaborativa e a reflexão constante. O/a pedagogo/a pode facilitar essa integração ao coordenar grupos de estudos, projetos interdisciplinares e comunidades de prática que incentivem o intercâmbio de conhecimentos e a criação de saberes entre os professores (Imbernón, 2011).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

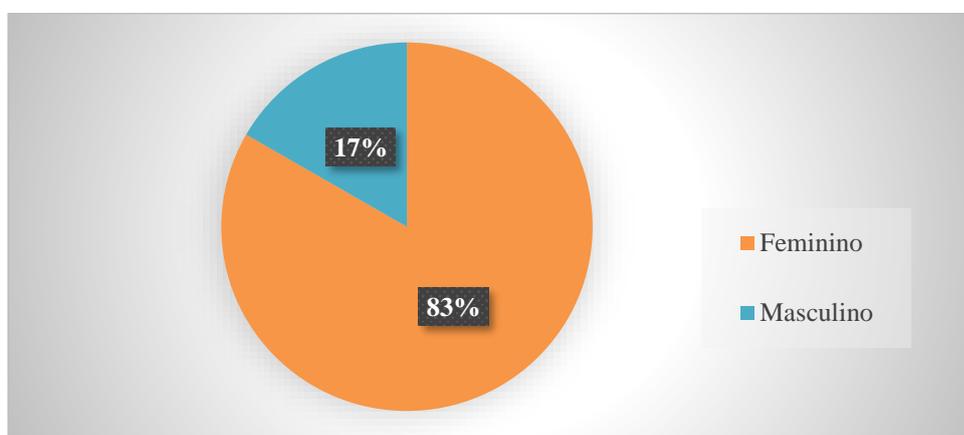
Dentro do contexto das reflexões atuais sobre o impacto do/a pedagogo/a na formação contínua e no desempenho dos professores, com foco no CEIER de Vila Pavão como estudo de caso, este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o resultado da pesquisa de campo. Para isso, realizou-se uma análise detalhada do dia a dia desse profissional, examinando suas atividades, os desafios que enfrenta e as interações estabelecidas dentro dessa instituição educacional específica.

4.1 Perfil do público participante da pesquisa

O público participante da pesquisa contempla dez professores, englobando a formação geral (BNC), a área do ensino fundamental e a área técnica do EMI (Técnico em Agropecuária), e dois pedagogos/as, sendo que um/a deles/as exerce a função de coordenador/a pedagógico/a. Na aplicação dos questionários aos dez professores, bem como durante a entrevista feita com a pedagoga e a coordenadora pedagógica, foram levantados dados como sexo, faixa etária, tempo de atuação na educação e formação acadêmica.

Objetivando prezar pela integridade do público participante, garantimos o direito de terem sua identidade sob sigilo, sendo, portanto, identificados com pseudônimos escolhidos aleatoriamente, tendo a maioria ligação com a natureza, em função do *lócus* da pesquisa ser uma escola do/no campo que oferta o curso técnico em Agropecuária. Eles são Sol, Lua, Agricultura, Agroecologia, Humanidade, Diversidade, Girassol, Terra, Esperança, Potência, Gramática e Raiz Quadrada.

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: resultado do questionário aplicado e das entrevistas realizadas no período de ago./nov. 2023.

O gráfico evidencia que o gênero masculino é minoria no CEIER de Vila Pavão, representando 17% do público pesquisado, enquanto o gênero feminino representa 83% do público. É possível constatar que esse dado está em consonância com sua característica histórica da educação brasileira, haja vista que o curso de Pedagogia, por um período na história da educação, foi predominantemente associado à imagem de uma “profissão feminina” (Silva, 2011, p. 34).

Conforme afirma Silva (2011), durante bastante tempo, a profissão de pedagoga esteve vinculada à execução de tarefas relacionadas aos “serviços domésticos”, uma vez que suas

atividades foram percebidas como equivalentes ao “cuidado das crianças”, uma função semelhante à desempenhada pelas mulheres em seus lares.

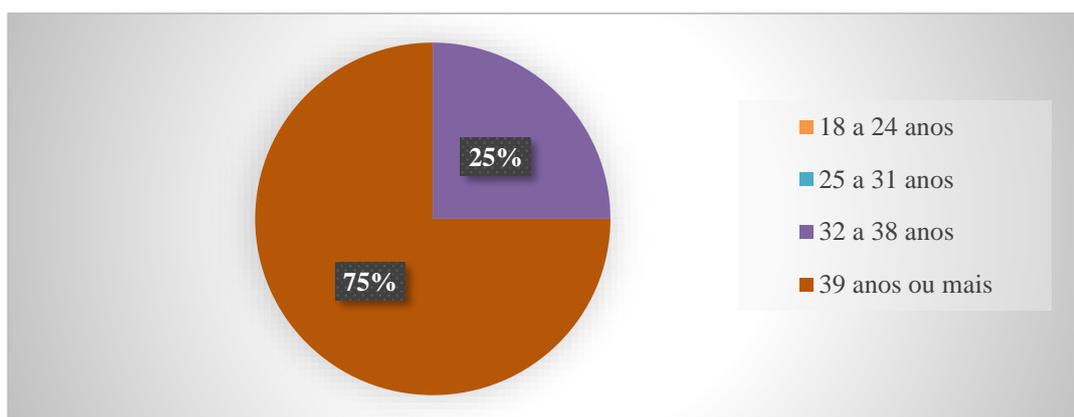
Essa associação histórica entre a profissão de pedagoga e os cuidados infantis no ambiente doméstico contribuiu para a percepção generalizada de que a Pedagogia era uma ocupação “naturalmente” reservada às habilidades tradicionalmente atribuídas às mulheres em suas funções familiares. Essa visão restrita, no entanto, tem evoluído ao longo do tempo, à medida que a sociedade reconhece a diversidade de competências e responsabilidades que os profissionais da área educacional desempenham.

Atualmente, a compreensão da Pedagogia vai além do estereótipo anterior, reconhecendo-a como uma ciência complexa, que trabalha não apenas o cuidado infantil, mas, sobretudo, busca promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos (crianças, jovens, adolescentes e adultos). Essa compreensão da Pedagogia destaca a importância dos profissionais da educação, independentemente de gênero.

Destacamos ainda que a presença feminina no mercado de trabalho é um tópico em constante discussão na sociedade contemporânea, embora não seja o foco desta pesquisa. O objetivo aqui consiste em apresentar uma breve análise da distribuição atual dos profissionais no campo educacional, considerando ambos os sexos.

Quanto à faixa etária, todos os participantes da pesquisa foram classificados como adultos, de acordo com a definição do IBGE (2022), abrangendo idades entre 20 e 59 anos. O gráfico abaixo revela que a maioria dos participantes da pesquisa tem 39 anos ou mais (nove professores/as e pedagogas), enquanto apenas três dos participantes têm idades entre 32 e 38 anos. Outro aspecto relevante relacionado à faixa etária deste grupo diz respeito à População Economicamente Ativa (PEA), que, de acordo com as diretrizes do IBGE (2022), é considerada acima de 16 anos. Portanto, levando em conta as recentes alterações na legislação previdenciária¹⁵, é possível afirmar que os/as professores/as do CEIER de Vila Pavão terão um tempo significativo de trabalho a ser dedicado à educação.

Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



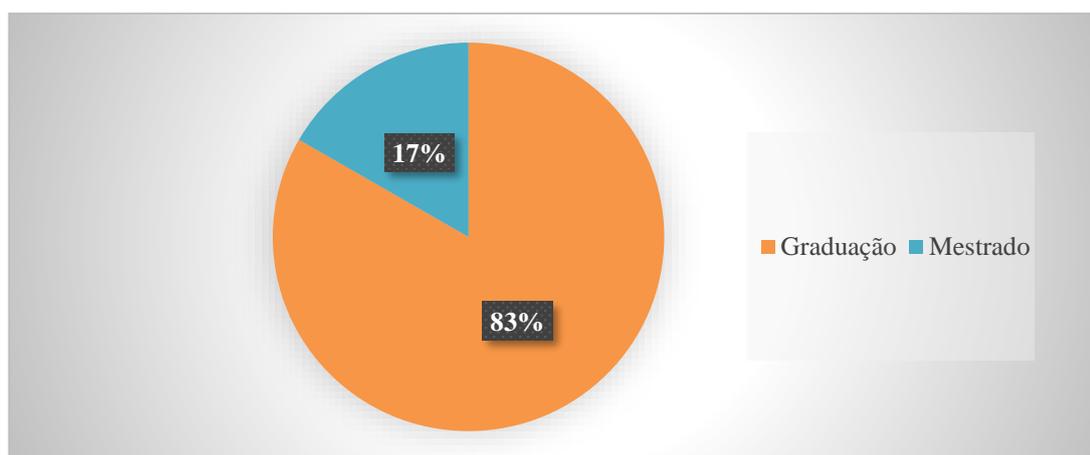
Fonte: resultado do questionário aplicado e das entrevistas realizadas no período de ago./nov. 2023.

O próximo gráfico aponta que dos/as doze participantes da pesquisa, dez possuem especialização na área da educação e dois em nível de mestrado, evidenciando um desejo da

¹⁵ Emenda Constitucional n.º 103/2019, de 12 de novembro de 2019, altera o Sistema de Previdência Social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.

equipe pelo aprendizado constante. Essa situação pode implicar em uma atuação aprimorada desses sujeitos em suas responsabilidades, o que, por conseguinte, pode resultar em serviços de melhor qualidade oferecidos à comunidade. Outra consideração relevante, associada à formação acadêmica deste grupo, refere-se à exigência legal para a docência: todos possuem licenciatura na área de atuação, atendendo à legislação nacional (LDB 9394/96¹⁶).

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes da pesquisa



Fonte: resultado do questionário aplicado e das entrevistas realizadas no período de ago./nov. 2023.

O gráfico 4 apresenta o tempo de serviço dos participantes no CEIER de Vila Pavão, destacando que 83% dos pesquisados, incluindo os/as pedagogos/as, acumulam 11 anos ou mais de experiência naquela instituição, com apenas dois participantes da pesquisa possuindo menos de um ano de experiência na referida escola. Esses dados revelam uma significativa *expertise* e um histórico substancial de envolvimento com a educação por parte dos participantes da pesquisa.

Importa mencionar que a pouca rotatividade de professores/as e pedagogos/as no CEIER de Vila Pavão pode contribuir significativamente para a construção de uma cultura de formação sólida e contínua. Destacamos a fala da Esperança (2023) quanto ao fato de 83% dos/as professores/as terem 11 anos ou mais de trabalho no CEIER de Vila Pavão:

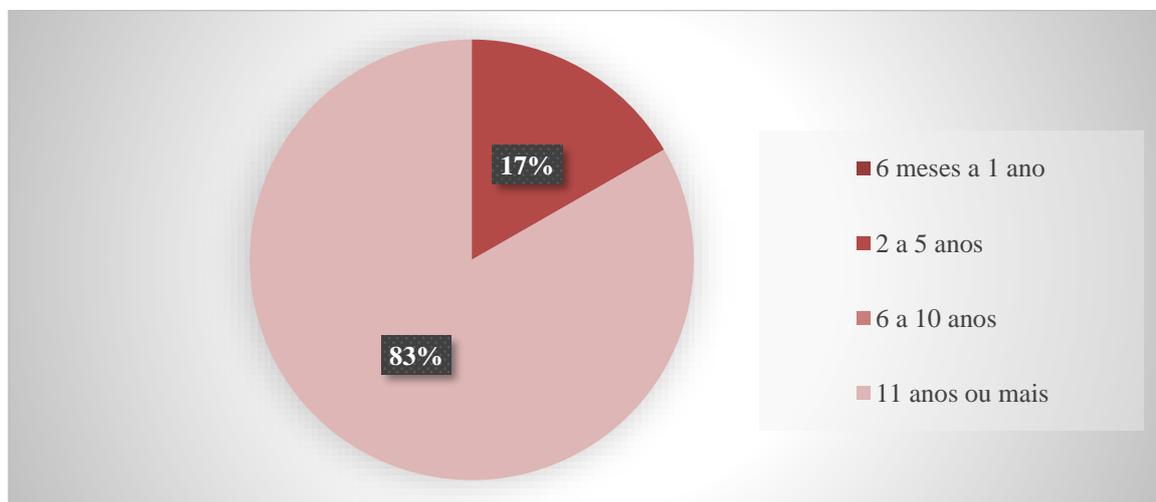
Vejo como um ponto positivo permanecer muitos anos na escola, cria vínculo afetivo com a equipe e com os estudantes. Isso, a meu ver, contribui para a aprendizagem de todos, tanto os alunos como nós e os professores (Esperança, 2023).

Com uma equipe estável e experiente, há uma maior possibilidade de troca de conhecimentos, compartilhamento de práticas eficazes e desenvolvimento de iniciativas de capacitação interna, promovendo, assim, um ambiente propício ao crescimento profissional de todos, no qual os sujeitos têm a oportunidade de desenvolver relações sólidas e de confiança

¹⁶ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei n.º 13.415, de 2017).

entre si. Isso cria um ambiente propício para o compartilhamento de ideias, estratégias e recursos, fortalecendo o trabalho colaborativo.

Gráfico 4 – Tempo de atuação na educação dos participantes da pesquisa



Fonte: resultado do questionário aplicado e das entrevistas realizadas no período de ago./nov. 2023.

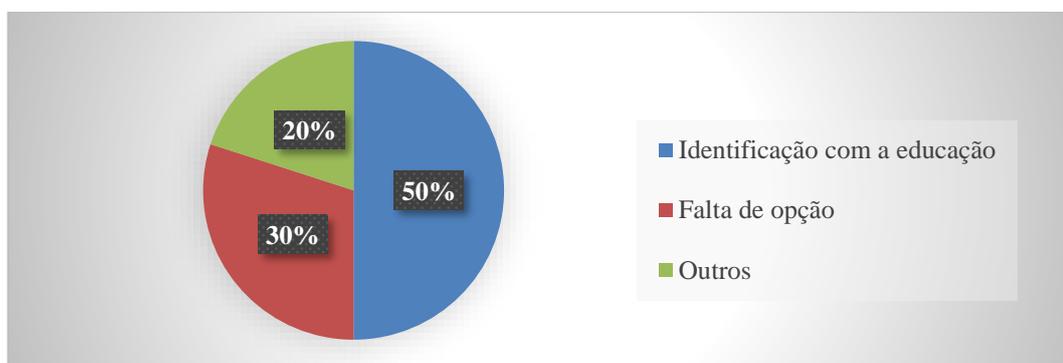
Perguntamos aos professores participantes da pesquisa qual o motivo que os levaram à escolha da profissão e, para nossa surpresa, dos dez professores que responderam ao questionário, cinco relataram que a escolha se deu em função da identificação com a educação; três relataram que não tiveram opção, por isso cursaram a licenciatura e dois deles por outros motivos, sendo que um relatou: “foi a graduação mais acessível para mim na época, porém depois resolvi seguir a profissão” (Terra, 2023); outro disse: “Foi a oportunidade que tive, aproveitei” (Humanidade, 2023). A análise dos dados revela uma variedade de motivos pelos quais os professores optaram por seguir a profissão. Dentre eles, destacaremos alguns pontos que consideramos relevantes:

- a) **Identificação com a educação:** metade dos professores participantes indicou escolher a profissão por identificação com a área da educação. Isso sugere uma motivação intrínseca e um interesse genuíno em ensinar e contribuir com o desenvolvimento humano;
- b) **Ausência de opção:** um terço dos professores relatou que não teve outra opção e, portanto, cursou a licenciatura. Isso pode refletir uma realidade socioeconômica na qual a educação é vista como uma das poucas oportunidades disponíveis para o ingresso no mercado de trabalho;
- c) **Acesso à graduação:** um professor mencionou que escolheu a profissão inicialmente devido à acessibilidade da graduação na época. No entanto, decidiu seguir a carreira posteriormente. Isso pode indicar uma mudança de perspectiva ao longo do tempo, em que possíveis boas experiências na área de ensino o levaram a permanecer na profissão, ou talvez um comodismo, haja vista que a profissão oferece estabilidade e uma carreira previsível. O comodismo pode ser identificado ainda se o professor se encontrar em uma situação confortável e não sentir necessidade de buscar outras oportunidades ou desafios;
- d) **Oportunidade aproveitada:** outro aspecto destacado foi a oportunidade que um dos professores teve e decidiu aproveitar. Isso sugere que, embora a escolha da profissão

possa ter sido inicialmente impulsionada por fatores externos, como oportunidades disponíveis, o professor demonstrou disposição para abraçar essa chance e seguir com a carreira. De acordo com o professor, ele teve oportunidade de fazer concursos e até mesmo assumir outros cargos públicos, o que recusou por ter se identificado com a profissão de professor.

Em suma, esses dados revelam uma combinação de motivações pessoais, oportunidades e circunstâncias que influenciaram a escolha da profissão de professor pelos participantes da pesquisa. Essa diversidade de razões destaca a complexidade e a individualidade dos percursos profissionais na área da educação. Ou seja, cada pessoa tem uma história única e motivos pessoais distintos que os/as levaram a escolher ser professor/a. Essa diversidade de razões mostra que cada sujeito traz consigo uma combinação única de experiências, circunstâncias e complexidade do processo de tomada de decisão e a importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada profissional da educação.

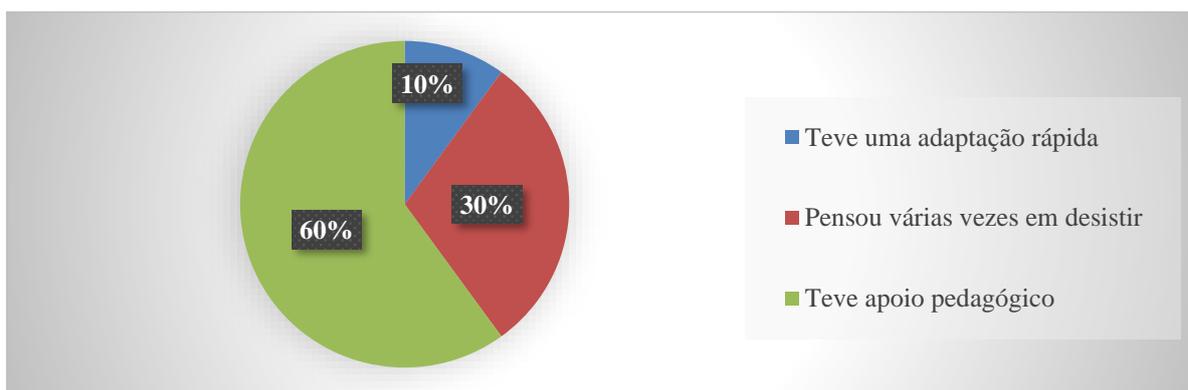
Gráfico 5 – Escolha pela profissão dos participantes da pesquisa



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

O gráfico a seguir mostra o sentimento dos professores no início da profissão. Perguntamos aos participantes da pesquisa se, no começo do exercício da docência, tiveram uma adaptação rápida, sem dificuldade alguma; se pensaram em desistir, mas com o tempo foram se acostumando; e se tiveram apoio pedagógico. Sessenta por cento dos/as professores/as informaram ter tido apoio pedagógico no início da profissão; três deles/as registraram que, no começo, por não haver a figura do/a pedagogo/a nas escolas em que trabalharam, apoiavam-se uns nos outros para não desistir da docência, e que levam essa dinâmica até os dias de hoje.

Gráfico 6 – Sentimentos dos professores no início da profissão



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

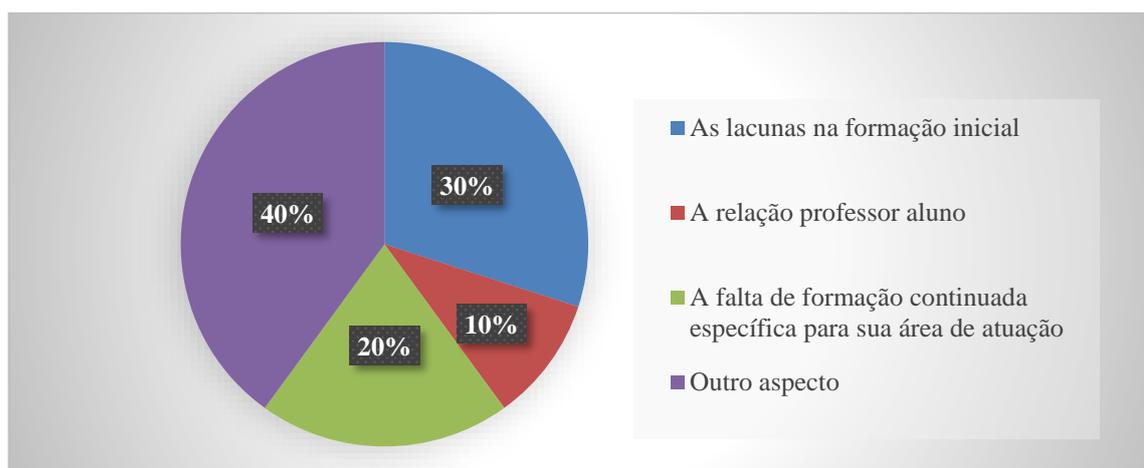
Nos chamou a atenção o percentual de professores que pensaram em desistir: trinta por cento. Pensaram em desistir por ter enfrentado desafios significativos, que os levaram a questionar sua escolha profissional. No entanto, ao longo dos anos, encontraram estratégias de enfrentamento, dentre elas, apoio dos colegas de profissão, o que ajudou a desenvolver mais confiança em si, contribuindo para a superação inicial.

Fundamentando-nos nas leituras realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa e na análise dos questionários, ousamos dizer que a falta de apoio pedagógico pode fazer com que os professores se sintam desamparados e estagnados em sua prática, sem a capacidade de crescer e melhorar como profissionais, o que poderá levá-los a desistir da profissão.

Em suma, analisar esse gráfico 6 nos permitiu compreender melhor as experiências iniciais dos professores e a importância do apoio e suporte adequados para o sucesso e a realização/satisfação profissional na docência.

4.2 Desafios para o desempenho docente

Gráfico 7 – Principais dificuldades/desafios para o desempenho docente



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

O gráfico 7 representa a resposta dos/as professores/as à questão: na sua análise, qual é a principal dificuldade/desafio para o desempenho docente? Dos dez participantes da pesquisa, três disseram ser as lacunas na formação inicial, um disse ser a relação professor-aluno, dois mencionaram a falta de formação continuada específica para a sua área de atuação e quatro,

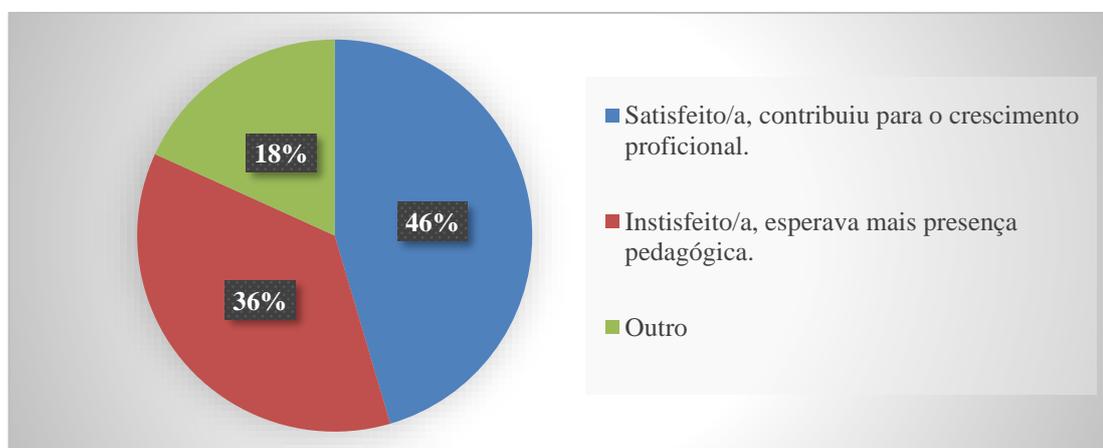
equivalente a 40% dos/as professores/as, mencionaram outras dificuldades/desafios para a atuação docente. Dentre elas, “o aluno querer aprender” (Sol, 2023), “a relação de professor para professor” (Humanidade, 2023), “o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem” (Raiz Quadrada, 2023), e chamou a atenção um/a participante que considerou todos os motivos elencados por nós como sendo desafios da profissão docente:

Acredito que todos os motivos podem ser relacionados, incluindo a desvalorização salarial, comparando com outras profissões, além da extrema cobrança sobre o professor e pouca responsabilização do estudante no processo (Terra, 2023).

Observando o gráfico, é possível ver que, se somarmos o percentual de professores/as que atribuem as lacunas na formação docente e a falta de formação continuada específica para sua área de atuação como os principais desafios/dificuldades da docência, equivalem a 50% dos professores. Esse resultado é bastante significativo e merece atenção. Mostra a importância de uma formação inicial sólida e a necessidade de se repensar a organização dos cursos de licenciatura, o que não é o nosso objeto de pesquisa, por esse motivo não nos aprofundaremos nesse aspecto. No entanto, é relevante ponderar que as lacunas na formação inicial podem se refletir em diferentes aspectos do desempenho docente; portanto, a formação continuada representa uma importante aliada do desenvolvimento profissional.

Em se tratando de formação continuada, o gráfico 8 aponta o sentimento dos/as professores/as quanto ao desempenho dos/as pedagogos/as e a formação continuada realizada no CEIER de Vila Pavão.

Gráfico 8 – Sentimento dos/as professores/as quanto ao desempenho dos/as pedagogos/as e a formação continuada realizada no CEIER de Vila Pavão



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

A análise indica que 46% dos/as docentes estão satisfeitos/as com a atuação dos/as pedagogos/as e com a formação continuada realizada na escola, enquanto 36% manifestaram-se insatisfeitos/as, esperando mais presença pedagógica e 18% apontaram outro aspecto:

O/A pedagogo/a é o especialista em educação, portanto, é este profissional que precisa indicar a direção quando o professor se sente sem direção diante das dificuldades. Neste contexto, penso que a pedagoga precisaria se fazer mais presente no processo educativo, com sugestões, indicações, dentre outros (Terra, 2023).

As pedagogas demandam muito tempo com as questões burocráticas, é compreensivo, afinal, alguém precisa dar conta da burocracia, porém, a meu ver, isso atrapalha um pouco o acompanhamento a nós, professores. Muitas vezes nos sentimos sozinhos nesse universo educacional. Procuo buscar o lado bom disso, me fortalecer com os colegas. No CEIER/VP, conseguimos avançar bastante em relação à formação, nós nos ajudamos mutuamente. Procuramos fazer do espaço da RG um momento formativo, de diálogo e reflexão sobre a prática e os princípios dessa escola (Humanidade, 2023).

A percepção dos/as professores/as de que os/as pedagogos/as estão excessivamente envolvidos/as em questões burocráticas pode ser interpretada de várias maneiras. Por um lado, é compreensível que os/as pedagogos/as tenham responsabilidades administrativas. Por outro lado, se essas tarefas consomem muito tempo e energia, os/as pedagogos/as podem ter menos disponibilidade para oferecer apoio e orientação aos docentes em suas necessidades pedagógicas e de desenvolvimento profissional. Isso leva os/as professores/as a não se sentirem preparados para lidar com os desafios da sala de aula e/ou motivados a desenvolver-se profissionalmente, o que pode ocasionar níveis mais baixos de satisfação no trabalho, repercutindo na atuação do/a docente.

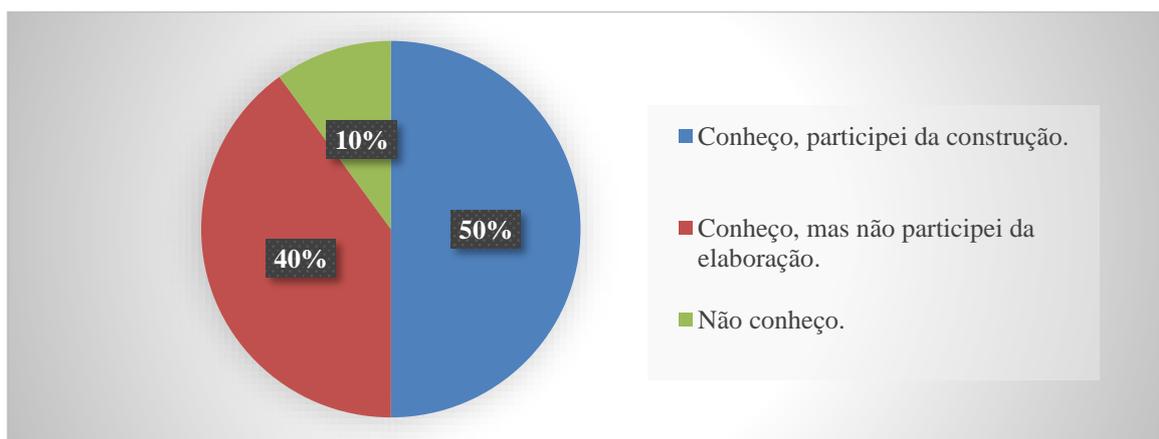
No entanto, a entrevista realizada, bem como o questionário aplicado indicam que a temática em estudo, ou seja, a influência do/a pedagogo/a na formação continuada, é um exemplo de como o trabalho colaborativo na escola (Almeida e Placco, 2016) pode contribuir para a superação das dificuldades/desafios da profissão docente. Ao buscar apoio mútuo e colaboração, os/as professores/as podem criar um ambiente de aprendizado contínuo e reflexão sobre sua prática educacional, passando “a gerir seu processo formativo” (Furlanetto e Monção, 2016, p. 61).

As leituras realizadas sobre a atuação pedagógica e o trabalho colaborativo na escola vêm ao encontro da prática realizada no CEIER de Vila Pavão, embora de forma ainda singela. Importa mencionar que a formação continuada numa perspectiva colaborativa reconhece que o desenvolvimento profissional não é responsabilidade exclusiva de um único membro da equipe escolar, mas de todos os envolvidos. Significa que professores, coordenadores, gestores e demais sujeitos devem ter lugar de fala, papel importante a desempenhar no processo da formação.

4.3 Proposta Pedagógica da Escola

Os próximos gráficos, de número 9 e 10, trazem a concepção dos/as professores/as em relação à construção da Proposta Político-Pedagógica do CEIER de Vila Pavão, se a conhecem e se participaram da sua construção; bem como sua relevância para as ações pedagógicas praticadas e vivenciadas no espaço escolar. O gráfico 9 nos mostra que, dos/as participantes da pesquisa, 50% afirmaram conhecer e ter participado da construção da PPP da escola, 40% declararam conhecer, mas não participaram da elaboração do documento e 10% disseram que não a conheceram.

Gráfico 9 – Concepção dos/as professores/as em relação à construção da Proposta Político-Pedagógica da Escola



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

Essa é uma análise interessante sobre a participação dos/as entrevistados/as na construção da Proposta Político-Pedagógica do CEIER de Vila Pavão: consideramos positivo notar que a maioria dos/as professores/as (90%) afirmou conhecer a PPP da escola, o que indica um nível razoável de conscientização sobre a importância desse documento na organização e direcionamento das atividades educacionais.

Os dados mostram que metade dos/as participantes da pesquisa afirmaram ter participado ativamente da construção da PPP. Isso sugere um engajamento significativo por parte de uma parcela considerável da comunidade escolar na definição dos objetivos, valores e práticas pedagógicas da instituição. No entanto, é preocupante observar que 40% dos/as professores/as declararam conhecer a PPP, mas não participaram da sua elaboração/construção, dado que pode indicar uma lacuna na comunicação ou na mobilização da comunidade escolar para envolver todos os interessados no processo de tomada de decisão. Conforme afirma Garrido (2015), a construção da PPP demanda tempo e exige, dentre outras coisas, mudança de mentalidade:

Demanda tempo, porque supõe mudança de mentalidade, ousadia, coragem para implementar o novo e humildade para reconhecer diante dos pares que o trabalho de cada um está insatisfatório e é por isso que todos estão reunidos para pensá-lo. Mudanças de mentalidade não se decretam, são amadurecidas num processo paciente e frágil, exigindo reforço, suporte, atenção e tempo (Garrido, 2015, p. 13).

Se a elaboração da proposta político-pedagógica da escola ainda não conta com a participação de todos os professores, o contrário acontece com a elaboração do plano de ação, segundo o posicionamento da coordenadora pedagógica:

Quanto ao PA, esse é que, a meu ver, é construído mais democraticamente, com o envolvimento de toda equipe pedagógica. No início do ano, geralmente na JPP,¹⁷ analisamos os dados (aprovação e reprovação; IDEB, SAEB, PAEBES) do ano anterior, bem como os apontamentos feitos pelos professores no último conselho de classe, porque ali tem indicativos importantes para conduzir o plano de ação da escola. E, ao início de cada trimestre, esse plano é revisitado, de forma que vamos fazendo os ajustes necessários (Esperança, 2023).

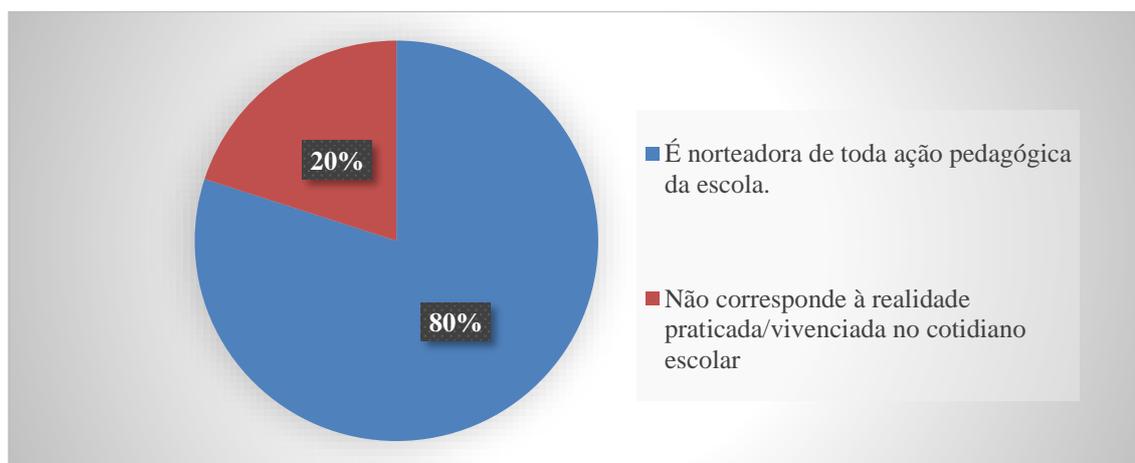
¹⁷ JPP – Jornada de Planejamento Pedagógica.

A parcela de 10% que afirmou não conhecer a PPP é relativamente pequena, mas ainda assim merece atenção. Pode haver diversos motivos para esse desconhecimento, como falta de divulgação adequada do documento ou desinteresse por parte desses/as entrevistados/as, dentre outros. Tal tema pode vir a se tornar campo para outra pesquisa, mas como não é nosso objetivo nesse momento, nós nos atentaremos apenas em analisar como é a construção da PPP, um importante documento para a comunidade escolar.

Os dados apresentados nesse gráfico ressaltam a importância de promover uma cultura de atuação/participação colaborativa no espaço escolar, incluindo a elaboração e a implementação da Proposta Político-Pedagógica. É fundamental garantir que todos os sujeitos da comunidade escolar tenham a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da proposta pedagógica a fim de fortalecer a atuação colaborativa, o sentimento de pertencimento e comprometimento com os objetivos educacionais daquela instituição.

Também foi questionado aos participantes se entendem que a PPP da escola é norteadora de toda ação pedagógica da escola ou se compreendem que o documento não corresponde à realidade praticada/vivenciada no cotidiano escolar. Pelo gráfico acima, nota-se que 80% dos/as professores/as declararam que, sim, a PPP do CEIER de Vila Pavão é norteadora de toda ação pedagógica da escola, e 10% disseram não corresponder à realidade praticada/vivenciada no cotidiano escolar.

Gráfico 10 – Concepção dos/as professores/as em relação à relevância da Proposta Político-Pedagógica da escola



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

É satisfatório observar que 80% dos/as professores/as consideram a Proposta Político-Pedagógica como referência para todas as ações pedagógicas da escola. Isso sugere um reconhecimento da importância deste documento na definição dos objetivos, valores e práticas educacionais da instituição. Todavia, é preocupante notar que 10% dos/as participantes declararam que a PPP não corresponde à realidade praticada ou vivenciada no cotidiano escolar. Aponta questões sobre a eficácia da implementação da PPP e se há uma desconexão entre o que está escrito no documento e o que realmente ocorre na prática pedagógica.

Esse dado pode indicar lacunas na construção, revisão, divulgação, implementação e na execução da Proposta Político-Pedagógica. Portanto, é essencial que este documento seja dinâmico e esteja adaptado às mudanças educacionais e às necessidades específicas da comunidade escolar e local.

Para superar a distância entre a Proposta Político-Pedagógica e a realidade vivenciada no CEIER de Vila Pavão, acreditamos ser fundamental promover um diálogo aberto/participativo/colaborativo e uma participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores/as, alunos/as, pais e membros da comunidade. Essa prática pode ajudar na identificação de lacunas na implementação da PPP e desenvolver estratégias para garantir sua efetivação.

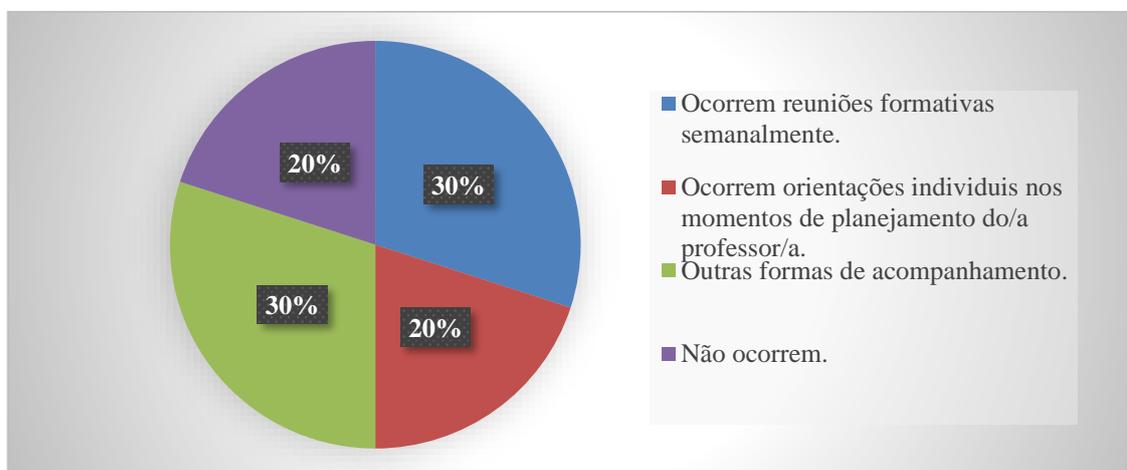
A análise desse gráfico nos permitiu entender que, embora a maioria dos professores reconheça a Proposta Político-Pedagógica como um guia para as atividades pedagógicas da escola, uma parcela considerável não percebe uma correspondência entre o documento e a prática real. Isso ressalta a necessidade de os pedagogos reconsiderarem sua atuação na elaboração desse documento, de modo que a PPP se torne verdadeiramente um orientador de todo o trabalho escolar, em vez de apenas um protocolo que acaba esquecido em uma gaveta. Necessidade evidenciada por Esperança (2023) durante a entrevista, ao relatar “a meu ver, precisamos evoluir nas adequações e no conhecimento desse documento, imprescindível para a comunidade educativa” (Esperança, 2023), e Lua (2023) concluiu que “a construção, apropriação e implementação desse documento ainda é um desafio educacional a ser superado por toda equipe escolar do CEIER de Vila Pavão”.

4.4 Atuação e acompanhamento do/a pedagogo/a no processo de ensino-aprendizagem no CEIER de Vila Pavão e sua contribuição com a formação docente, segundo o olhar do/a professor/a

As leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa ratificaram o entendimento de que a atuação e o acompanhamento do/a pedagogo/a no processo de ensino-aprendizagem, é extremamente relevante, trazendo contribuições significativas na formação e atuação dos professores. Neste contexto, este subitem busca apresentar, a partir do olhar dos/as professores/as, se no CEIER de Vila Pavão há acompanhamento pedagógico e como este acontece no dia a dia da escola.

O gráfico 11, a seguir, traz a visão dos/as participantes da pesquisa em relação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem pelos/as pedagogos/as. Nossa intenção foi saber como é feito esse acompanhamento, como ele ocorre no dia a dia escolar.

Gráfico 11 – Visão dos/as participantes da pesquisa em relação ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem pelo/a pedagoga



Fonte: resultado do questionário aplicado no período de ago./out. 2023.

Dentre os/as professores/as que participaram da pesquisa, 30% deles relataram que ocorre em reuniões formativas semanalmente; 20% que não há acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem; outros 20% informaram que o acompanhamento acontece via orientações individuais nos momentos de planejamento do/a professor/a e 30% disseram que há outras formas utilizadas para esse acompanhamento: “Temos reuniões semanais, a disponibilidade de acompanhamento em nosso planejamento e até mesmo em outros momentos caso haja necessidade” (Raiz Quadrada, 2023).

A fala da professora Raiz Quadrada (2023) destaca a importância do suporte contínuo oferecido pelo/a pedagogo/a no CEIER de Vila Pavão. Na visão desta, as reuniões semanais fornecem um espaço regular para os professores discutirem questões pedagógicas, trocarem experiências e receberem orientações específicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a disponibilidade de acompanhamento durante o planejamento das aulas e em outros momentos demonstra um compromisso com a assistência personalizada aos professores, garantindo que se sintam apoiados no enfrentamento de desafios que possam surgir no dia a dia do exercício da docência.

Outro/a participante da pesquisa escreveu: “Ela participa da reunião geral, porém com outras contribuições. Na reunião de área, nem sempre se faz presente e quando é indagada devido a uma situação, percebe-se sua insegurança para orientações ao professor” (Terra, 2023).

Essa perspectiva apresentada pela professora Terra adiciona uma dimensão interessante à discussão sobre o papel do/a pedagogo/a no CEIER de Vila Pavão. Enquanto a participação nas reuniões gerais é reconhecida, a ausência frequente nas reuniões de área pode gerar preocupações sobre a consistência do suporte oferecido aos professores em nível mais específico e contextualizado.

A observação sobre a insegurança percebida pela pedagoga para fornecer orientações durante esses momentos é relevante, pois sugere a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para fortalecer suas habilidades de orientação e aconselhamento pedagógico. Essas observações destacam a importância da presença e da confiança da pedagoga em sua capacidade de orientar os/as professores/as, oferecendo apoio consistente e contínuo no desenvolvimento da prática docente, bem como para a formação dos/as professores/as.

4.5 A contribuição do/a pedagogo/a na formação e atuação do/a professor/a do CEIER/VP na fala das pedagogas

A partir da apresentação do perfil do público participante da pesquisa, da análise dos desafios para o desempenho docente; do posicionamento dos/as professores/as quanto à participação destes na construção da PPP e na relevância desse documento na estruturação e orientação das atividades educacionais; e ainda da apresentação da contribuição do/a pedagogo/a para a formação continuada e atuação docente sob o olhar dos/as professores/as, segue-se com as reflexões por meio da entrevista realizada com a pedagoga e a coordenadora pedagógica do CEIER de Vila Pavão.

A análise realizada durante a condução deste estudo enfatiza o papel fundamental do/a pedagogo/a na dinâmica educacional da escola. O objetivo é explorar questões relacionadas ao crescimento profissional, bem como os obstáculos e dilemas enfrentados diariamente por essas profissionais, as quais foram denominadas nesta pesquisa de Lua e Esperança.

Ratificamos que o objetivo da entrevista com essas profissionais foi estabelecer um diálogo sobre o fazer pedagógico e a forma como tem contribuído com a formação continuada e a atuação dos docentes.

Para Domingues (2014), a formação continuada no espaço escolar é reconhecida como uma das estratégias fundamentais para o aprimoramento profissional dos educadores. Especificamente para os/as pedagogos/as, os momentos de formação desempenham um papel especial, considerando que ocupam dois papéis: ora é professor, ora é aluno, ou seja, ora é agente, ora é sujeito do processo de desenvolvimento. A exemplo, destacamos a fala de Lua (2023):

Esse tempo aqui no CEIER tem sido de muito aprendizado, aqui é literalmente uma escola, para todos, não só para aluno, e eu tenho aprendido muito ser pedagoga com os professores e, principalmente, com a coordenadora pedagógica, porque, embora tenha concluído o curso de Pedagogia em 2016, a experiência como professora do Ensino Fundamental é pequena, 36 meses, e como pedagoga, a primeira experiência é esta aqui, no CEIER de Vila Pavão, que assumi em 2020, então pouco mais de três anos.

Iniciamos a entrevista com Lua e Esperança pedindo para que relatassem sobre a formação acadêmica de cada uma, o tempo de experiência no magistério e no CEIER de Vila Pavão. E nos chamou a atenção a diferença de tempo na educação entre ambas; enquanto Esperança tem 24 anos de atuação na educação, destes, quatro na função de coordenadora pedagógica, Lua tem cinco anos de experiência na educação, sendo pouco mais de três como pedagoga no CEIER de Vila Pavão. De acordo com Lua, a vasta experiência de Esperança tem sido fundamental em seu processo formativo, compartilhando seus conhecimentos e experiências, orientando-a em diferentes aspectos do trabalho pedagógico, sobretudo, nas orientações aos professores e nos momentos de formação ocorridos na escola. Segundo Herculano e Almeida (2016), corroboram com a relevância da experiência adquirida ao longo da profissão:

[...] experiências adquiridas tornam-se um espaço de aprendizagem, já que suas ações vão sendo aprimoradas e, conseqüentemente, sentem-se seguras diante das relações estabelecidas com seus alunos, com outros professores e com os demais agentes educacionais (HERCULANO e ALMEIDA, 2016, p. 125).

Em sua fala, Lua destaca a importância dos *feedbacks* dados por Esperança quanto ao seu trabalho:

Trabalhamos juntas, e tem sido muito importante e um grande aprendizado. Costumo dizer que estou fazendo outra faculdade, porque ela destaca os pontos fortes do meu trabalho e as fragilidades, devido a pouca experiência e à timidez, oferecendo apoio e motivando-me a superar os desafios diários de ser pedagoga numa escola com uma clientela extremamente exigente (Lua, 2023).

As dificuldades são muitas, a maior delas é superar minha timidez, às vezes acho que é insegurança também. A equipe é exigente, desafiadora. Isso é bom, porque me obriga a buscar estudar mais. Já melhorei muito, a CP tem me ajudado muito, me orienta, dá dicas, é franca ao dizer que preciso ser mais firme nas orientações. Em relação a como cheguei aqui, em 2020, hoje estou melhor, embora reconheça que há muito o que melhorar, em especial, no acompanhamento individual aos professores; preciso organizar o tempo para que a observação às aulas aconteça conforme o planejado. O bom aqui é que nós nos ajudamos mutuamente, eu, a CP e a diretora estamos sempre dialogando e buscando, no coletivo, formas de crescimento de todas, de como podemos exercer melhor nossas atribuições. Aqui não existe a fala: “Ah, é função da pedagoga, ela que dê conta”. A diretora sempre fala: “Precisamos fazer, então vamos dar conta”, e isso fortalece a equipe pedagógica, a meu ver, porque uma vai dando suporte à outra, seja nas reuniões, seja nas formações e/ou nas orientações aos professores (Lua, 2023).

Quanto ao planejamento do trabalho pedagógico, destacamos duas vertentes. A primeira diz respeito ao “apagar de incêndio”, apontado por Esperança (2023). Essa expressão sugere que se despende boa parte do tempo pedagógico com situações emergenciais imprevistas que surgem no ambiente escolar ou demandadas pela SEDU, que requerem atenção imediata e solução rápida para evitar problemas maiores. A segunda vertente se refere ao “fortalecimento da ação pedagógica”. Nele, a CP concentra-se em promover e apoiar a implementação do plano de ação da escola. Isso envolve atividades como coordenação geral, fomento, incentivo, monitoramento e revisão do plano, de forma que este seja colocado em prática, contribuindo para a formação de todos os sujeitos da educação do campo.

Tento realizar meu trabalho focando nas atribuições previstas em portaria. Esse trabalho acontece em duas vertentes: uma delas eu diria que é um “apagar de incêndio”. A cada dia vão aparecendo demandas próprias do ambiente escolar ou da secretaria de educação, as quais precisam ser atendidas. E a outra, focando no fortalecimento da ação pedagógica na escola, com base no planejamento feito em equipe, quando montamos o plano de ação da escola no início de cada ano. Com base nesse plano de ação, trabalho na coordenação geral, fomento, incentivo, monitoramento e revisão/aprimoramento dele para que seja colocado em prática, refletindo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Esperança, 2023).

Essa análise mostra que a coordenadora pedagógica busca equilibrar suas responsabilidades entre lidar com questões emergenciais e promover ações estratégicas voltadas para o desenvolvimento pedagógico da escola. Todavia, a fala da CP evidenciam um problema: “as atividades administrativas e outras urgências na escola ainda se sobrepõem às pedagógicas” (ALMEIDA e PLACCO, 2016, p. 7), o que pode estar interferindo diretamente no acompanhamento ao trabalho do/a professor/a, haja vista que, segundo a pedagoga, a observação às aulas ainda não acontece conforme o planejado, não se configurando em uma prática constante das pedagogas:

[...] se a formação docente tem o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas dos professores com os educandos, parece que nada faz mais sentido do que utilizar a observação das aulas desses professores como ferramenta para levantar necessidades de formação e também verificar os reflexos dos estudos nas práticas docentes (Bonafé, 2016, p. 173).

No relato tanto da pedagoga quanto da coordenadora pedagógica percebe-se uma compreensão compartilhada de que um aspecto crucial do papel do/a pedagogo/a no ambiente escolar é apoiar o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, o que, por sua vez, influencia diretamente na formação da identidade dos educadores responsáveis pela aprendizagem dos alunos. No entanto, ao descrever a rotina de trabalho, elas destacam que lidar com os imprevistos do dia a dia na escola consome uma parte significativa de seu tempo. É possível modificar a situação destacada pela pedagoga e pela coordenadora pedagógica por meio do trabalho colaborativo, apontado por Almeida e Placco (2016):

[...] trabalho coletivo, no contexto escolar, tem como pressupostos o respeito ao outro como pessoa e profissional, a partilha de desejo, a crença em uma construção coletiva do conhecimento e da identidade profissional do professor (Almeida e Placco, 2016, p. 8).

Identificamos nas reuniões de fluxo realizadas na escola uma oportunidade de aprimorar a atuação pedagógica no CEIER de Vila Pavão, numa perspectiva do trabalho colaborativo. O

quadro a seguir apresenta as reuniões, a frequência com que ocorrem e a finalidade de cada uma, segundo a pedagoga e a coordenadora pedagógica.

Quadro 2¹⁸ – Reuniões de Fluxo – CEIER de Vila Pavão

Reunião	Público-alvo	Periodicidade com que acontece	Finalidade
Reunião Geral	Toda a equipe escolar (diretora, CP, pedagoga, coordenação de turno, professores, representante da secretaria escolar).	Semanalmente, sempre às segundas-feiras, das 14h50 às 16h30.	Alinhar com toda a equipe os encaminhamentos dados nas reuniões da semana e ainda esse espaço é usado para formação de toda a equipe, formação essa que temos, na medida do possível, aproveitado para aprofundar o conhecimento quanto à educação do campo e à metodologia do CEIER, as especificidades dessa escola. Um dos temas aprofundados é a agroecologia, formação humana, materialismo histórico-dialético, aspectos psicossociais. Outro assunto que é um desafio para nós é a Educação Especial, então as professoras do AEE têm usado o espaço da RG para contribuir com reflexões pertinentes ao Espectro Autista, por exemplo, identificar, ajudar o estudante a desenvolver-se (Esperança, 2023).
Reunião de PV (Projeto de Vida)	Pedagoga e os/as professores/as de PV.	Semanalmente, às segundas-feiras (9h às 10h40).	Estudar o material estruturado de PV – planejamento coletivo; compartilhar as atividades desenvolvidas na semana; socializar os desafios e buscar no coletivo sugestões de superar os desafios (Lua, 2023).
Reunião das Áreas de Conhecimento.	Professores e PCA ¹⁹ da Área.	Semanalmente, sendo: - Segunda-feira, a área específica do ensino fundamental e a área técnica. Ocupa a	- Planejar as ações a serem desenvolvidas coletivamente na área; - Compartilhar os desafios e procurar coletivamente,

¹⁸ Quadro construído pela mestrandia Elisangela Toretta Zen, a partir da entrevista realizada com a pedagoga e a coordenadora pedagógica em novembro de 2023. Representa a resposta dada por Lua e Esperança ao serem questionadas sobre quais reuniões acontecem no CEIER/VP, periodicidade e finalidade de cada uma.

¹⁹ PCA da área é um professor escolhido/eleito por seus pares (professores da área) no início do ano letivo, o qual tem a função de Professor Coordenador de Área (PCA).

		<p>função de PCA o coordenador do curso técnico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terça-feira, a área de ciências humanas; - Quarta-feira, a área de ciências da natureza; - Quinta-feira, a área de linguagem. <p>O horário sempre é o mesmo: das 7h às 8h40.</p>	<p>alternativas para a superação destes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos indicadores de aprendizagem (avaliação interna e externa); - Encaminhar as questões pedagógicas (Esperança, 2023).
<p>Reunião de PCAs e a Coordenadora Pedagógica.</p>	<p>PCAs – Professores Coordenadores de Área, CP – Coordenadora Pedagógica e Pedagoga.</p>	<p>Semanalmente, às segundas-feiras, das 9h às 10h40.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorar se as aulas estão sendo avaliadas/monitoradas pelos PCAs ou pelo/a pedagogo/a; - Validar as recomendações e organizar a devolutiva aos professores; - Organizar, juntamente aos PCAs, os componentes curriculares que encaminharão atividades para o Estudo Orientado; - Coletar os dados da BNCC, referente aos indicadores de frequência dos estudantes e dos professores e ao resultado acadêmico para produzir os dados da escola; - Organizar pauta das reuniões gerais, entre outras demandas pedagógicas pertinentes, como tratar de questões de disciplina, estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, pensar no coletivo as possibilidades de trabalho com esses estudantes (Esperança, 2023).

Fonte: entrevista com a pedagoga e a coordenadora pedagógica, realizada em novembro/2023.

Além das reuniões descritas no Quadro 2, que trazem as de periodicidade semanal, Esperança e Lua (2023) relatam a reunião de conselho de classe e a reunião de pais, que acontecem, pelo menos, três vezes ao ano, ao final de cada trimestre letivo, sendo que, havendo necessidade, os pais são convidados a comparecer à escola para dialogar sobre a aprendizagem e/ou comportamento do estudante (Esperança, 2023).

O conselho de classe é apontado pelas participantes da entrevista como um dos desafios a serem superados pela escola:

Quanto ao Conselho de Classe, a meu ver, ainda temos muito o que aprimorar, apesar dos nossos esforços para que este avance do ditar notas para pensar em estratégias de melhoria, pois ainda se resume em distinguir quem ficou ou não de recuperação trimestral e o quanto precisamos avançar para cumprir a meta de aprovação estabelecida coletivamente, ao início do ano letivo, na revisão da PPP e do Plano de Ação da escola (Esperança, 2023).

A abordagem da coordenadora pedagógica sobre o conselho de classe revela uma realidade lamentável que permeia a maioria das instituições educacionais: o uso do CC como um mecanismo de certificação e exclusão. Ao invés de ser um espaço formativo e colaborativo, muitas vezes é utilizado para categorizar os alunos com base em padrões estabelecidos pela instituição ou pelas autoridades educacionais, sem considerar o processo de aprendizagem individual. Nessas circunstâncias, as reuniões do conselho de classe deixam de cumprir sua função primordial de avaliação formativa, deixando de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, de acompanhar seu progresso e de analisar/refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição.

Além do conselho de classe, a coordenadora pedagógica mencionou a JPP como espaço de formação. Acontece em data prevista no calendário escolar, sendo, em média, três, as demais no início do 2º e 3º trimestres. Questionamos ambas sobre quais assuntos são normalmente tratados nessas reuniões formativas e observamos na fala da pedagoga e da coordenadora pedagógica uma prática, embora que discreta, de corresponsabilização da comunidade escolar (equipe pedagógica, docentes, família) com a educação sonhada, pensada, planejada e almejada pelos sujeitos da educação do campo, bem como um iniciar de uma atuação pedagógica colaborativa.

Nessas reuniões, dialogamos sobre questões pertinentes à organização das atividades escolares, à execução do plano de ação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes; ações formativas etc.

Damos visibilidade às ações realizadas na escola, resultados escolares, alinhamos combinados e procuramos corresponsabilizar a família com o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliamos os resultados alcançados trimestralmente, o processo de ensino-aprendizagem e a realidade de cada turma, bem como o que pode ser feito para fortalecer e aprimorar o processo formativo na escola (Esperança, 2023).

Procuramos conhecer o contexto familiar dos adolescentes e jovens e dialogar com os pais/responsáveis para que conheçam a forma de trabalhar da escola e as prioridades estabelecidas para a formação deles, como buscar pensar, juntos, em alternativas para que a família colabore no engajamento do estudante na sua aprendizagem (Lua, 2023).

Fomentar a colaboração entre os diversos atores da escola, levando em conta a singularidade de cada um dentro do contexto histórico, representa não apenas um desafio significativo para o/a pedagogo/a, mas também uma valiosa contribuição para a comunidade educativa. Sob essa perspectiva, o trabalho do/a pedagogo/a pode se transformar em uma prática dinâmica e contextualizada, que articula as verdadeiras necessidades da escola, demonstrando um compromisso efetivo com a realização dos objetivos educacionais estabelecidos pela comunidade escolar. Nessa perspectiva, compreender a atuação do/a pedagogo/a pressupõe se convencer de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1999, p. 26). E quanto mais as reuniões que acontecem na escola se tornarem espaço coletivo de diálogo, reflexão e debate, a equipe vai “se

transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, sempre ao lado do outro sujeito do processo, que é o professor” (Bruno, 2016, p. 77).

Não menos importante que as já citadas, acontecem também, de acordo com a pedagoga e a CP, outras reuniões, que não serão foco desta análise por serem conduzidas pela diretora. São elas a Reunião de Conselho de Líderes, que acontece quinzenalmente, com os líderes de turma, vice-líderes e presidentes de Clube de Protagonismo, além das reuniões do GT do Tema Gerador e GT de Auto-organização .

Ainda em relação às reuniões ocorridas no espaço escolar, acompanhadas pelas pedagogas, importa relatar a fala dessas profissionais quanto ao clima escolar, haja vista que a qualidade das relações estabelecidas em tal espaço é crucial para a efetivação do trabalho colaborativo (Almeida e Placco, 2016).

A equipe dessa escola é bastante participativa e militante com o que acreditam. Sendo assim, geralmente há muito debate e, às vezes, contestações, conflitos, tornando nosso trabalho bastante desafiador e, ao mesmo tempo, promissor, por nos impulsionar a estudar mais e mais... Já sofri muito com esses debates, hoje compreendo que eles fazem parte do processo de aprendizagem... da formação de todos nós (Esperança, 2023).

Na maioria das vezes, é um clima tranquilo, apesar de ser um grupo que gosta de debater os assuntos e, devido à diversidade de pensamentos, nem sempre é fácil se chegar a um denominador comum (Lua, 2023).

O relato de Esperança (2023) evidencia a atmosfera participativa e engajada da equipe escolar, onde debates e contestações são frequentes, proporcionando, simultaneamente, um ambiente desafiador e enriquecedor para todos os envolvidos. Esses debates são vistos como parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Por outro lado, Lua (2023) destaca que, apesar da diversidade de pensamentos e do gosto pelo debate, nem sempre é fácil alcançar um consenso dentro do grupo, ocasionando, em algum momento, certos conflitos. Esses relatos demonstram a complexidade e a riqueza das interações no ambiente escolar, em que diferentes perspectivas e experiências contribuem para enriquecer o processo educacional e formativo. Nem sempre os conflitos:

[...] se configuram como problemas a serem evitados; muitas vezes, cabe a ele retirar os indivíduos de suas zonas de conforto, requerendo que o outro seja ouvido e que o grupo se movimente. Para que o projeto pedagógico da escola seja construído democraticamente, é necessário que os diferentes atores educacionais exponham e confrontem suas crenças, sonhos e ideias (Furlanetto e Monção, 2016, p. 59).

Nos desafios apontados pelas pedagogas, percebemos a existência de uma satisfação grande em trabalharem no CEIER de Vila Pavão. Ambas admitem que há muito o que aprender, reconhecendo-se como seres inacabados (Freire, 2009), mas não escondem a satisfação em seus olhares ao falar dos resultados positivos da escola, em especial, do sucesso dos estudantes. Sentimentos explícitos nas falas de Lua e de Esperança:

Quando vejo os resultados positivos da escola, me dá uma satisfação muito grande. E quando vejo um aluno se destacando na comunidade, então? Ai, o coração não se aguenta de alegria e penso... “olha, não é que estou dando certo?” (Lua, 2023).

Com relação às famílias, aos estudantes, sinto-me realizada quando percebo que consigo fazer a diferença. Lógico que não é com todos, mas conseguimos ver a diferença em algumas situações e isso nos fortalece e nos faz querer continuar (Esperança, 2023).

Também não escondem a angústia, em alguns momentos, relacionada ao desempenho da função:

Em 2020, assumi o desafio de atuar como coordenadora pedagógica desta escola. De lá para cá, tenho enfrentado muitos desafios, alguns superados ao longo desses quatro anos, outros a serem superados. Uma coisa é certa, eu tenho me esforçado ao máximo para fazer o melhor possível para a comunidade escolar (estudantes, comunidade e professores), no entanto, a sensação que tenho é de que nunca dá tempo de fazer tudo que eu gostaria, de dar conta de todas as necessidades que tenho para fazer o meu trabalho bem-feito. Me considero uma ótima profissional, mas ultimamente a sensação é que o que faço nunca está bom. Sei que é minha atribuição proporcionar às pessoas que elas se reconheçam como importantes no processo educacional, que percebam e explorem seu potencial, mas volta e meia deixam transparecer que não fiz o suficiente... Ainda bem que, em meio a tantos, de vez em quando, tem alguém que mostra sua opinião em sentido oposto! (Esperança, 2023).

O relato da coordenadora pedagógica reflete os desafios e as angústias enfrentadas na função, evidenciando um profundo compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento da comunidade escolar. Ao longo de quatro anos de atuação, ela destaca os obstáculos superados e aqueles que ainda persistem, demonstrando uma constante busca pelo aprimoramento e pelo atendimento das necessidades da escola. Apesar de se considerar uma profissional competente, ela expressa a sensação de nunca conseguir fazer o suficiente, enfrentando a pressão de corresponder às expectativas e demandas do ambiente escolar. No entanto, a gratidão pela valorização ocasional de suas contribuições mostra a importância do reconhecimento e do apoio mútuo dentro da equipe educacional. Esse relato ressalta a complexidade e a exigência do papel da coordenadora pedagógica, que necessita não apenas competência técnica, mas também resiliência emocional e um constante processo de reflexão e aprendizado.

Ao descreverem a relação com os docentes e com a formação continuada e atuação dos professores, é possível notar um brilho em seus olhos ao falar do comprometimento da equipe com as ações e os projetos desenvolvidos pela escola, desde que, segundo Esperança (2023), sejam pensados coletivamente.

O CEIER tem um jeito de ser que acho muito bacana, que é o de decidir as coisas no coletivo. Durante esses quatro anos, tenho aprendido com a equipe que, quando as decisões são tomadas no coletivo, é mais fácil de todos abraçarem a ideia. O bacana que vejo é que toda a escola se mobiliza para desenvolver as ações pensadas no coletivo. É muito bonito de se ver a alegria, entusiasmo e dedicação dos estudantes e dos professores.

Muitas vezes cuidamos do emocional dos estudantes e o nosso acaba ficando abalado, e pensar numa ação como a “Mística Motivacional”²⁰ foi imprescindível. Buscamos parceria com a saúde (psicóloga) para trabalhar com a equipe escolar (estudantes, professores, administrativo) (Esperança, 2023).

A coordenadora pedagógica aponta que, apesar dos esforços, a formação continuada ainda é um desafio a ser superado pela equipe, em especial, a organização do tempo destinado à formação, especificamente na reunião geral. Relata ainda as fragilidades da formação inicial,

²⁰ O Plano de Ação da Escola visa trabalhar o psicológico, o emocional da equipe. Surgiu com o objetivo de superar os desafios pós-pandemia e após a escola ter vivenciado um período de violência (ameaças à comunidade escolar) no final do ano de 2022 e início de 2023.

em que os/as pedagogos/as não são preparados/as para o exercício da profissão, tampouco para atuar numa escola do campo de tempo integral.

Tenho convicção de que a formação continuada é um desafio que precisamos avançar muito ainda, mesmo o que já avançamos nesses quatro anos. Um ponto que percebo que precisamos pensar é numa estratégia diz respeito ao tempo. São tantas atribuições, tantas demandas que, na maioria das vezes, o tempo que destinamos às RGs para dialogar, debater aspectos relevantes à formação docente, é menor do que o quanto gostaríamos de disponibilizar, ou que tivéssemos disponível (Esperança, 2023).

No dia a dia da escola acontecem um milhão de coisas que não recebemos formação específica para tratar/lidar com elas, nos bancos universitários e, por isso, penso que deveríamos ter tempo para dialogar com todos, pensar em estratégia, em possibilidades, decidir no coletivo (Esperança, 2023).

Ainda em relação à formação específica para atuar como pedagoga em escolas do campo e escolas de tempo integral, a coordenadora pedagógica relata a preocupação voltada à ausência de uma formação específica para os/as pedagogos/as e coordenadores/as pedagógicos/as que atuam em escolas de tempo integral, situadas em áreas rurais. A autora observa que, embora existam programas de capacitação oferecidos pelo estado para as escolas do campo, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não contemplam as demandas específicas das escolas de tempo integral localizadas nessas regiões.

Ela avalia positivamente a formação oferecida pela Secretaria de Educação (SEDU), mas ressalta que a formação geralmente fornecida é a mesma para todos/as os/as pedagogos/as, independentemente do contexto em que trabalham. No entanto, a CP argumenta que as escolas de tempo integral no campo têm suas próprias especificidades e desafios, e que receber uma formação específica para lidar com essas questões seria fundamental para melhorar sua atuação.

Outro aspecto que considero que dificulta o nosso trabalho é a falta de formação específica para o pedagogo/coordenador pedagógico que atua em escolas de TI no campo. O estado oferta formação para as escolas do campo, tem uma gerência na SEDU, as SREs têm uma equipe responsável pela educação do campo. Essa equipe é responsável pela formação das equipes que, em sua maioria, atuam em escolas localizadas em área de assentamento, que ofertam os anos iniciais do EF, e algumas a EJA. E pelo pouco que conheço, sei que tem dado certo e os docentes avaliam muito bem essa iniciativa da SEDU. O que destaco é que: eu também recebo formação específica para atuar em escola de TI, como todo/a pedagogo/a que atua em escola de TI no ES, ou seja, a mesma formação que o pedagogo/a X, que atua na escola Y de tempo integral, recebe, eu também, que atuo numa escola de TI do campo, recebo. Vejo que temos as nossas especificidades, então, penso que deveríamos receber formação específica para pedagogo/a de Escola de Tempo Integral do/no Campo. Faria um diferencial na nossa atuação (Esperança, 2023).

O relato acima destaca a necessidade de reconhecer e abordar as especificidades das escolas de tempo integral, localizadas em áreas rurais. Daí a necessidade de se pensar na formação numa perspectiva de trabalho colaborativo (Almeida e Placco, 2016), porque nesse processo “todos ganham, porque há interação e envolvimento conjunto para compreender qualquer situação ou questão do cotidiano escolar” (Passos, 2016, p. 18). Furlenatto e Monção corroboram com a reflexão anterior ao conceberem a formação como:

[...] um processo inacabado no qual cada um vai buscando a forma de se exercer profissionalmente, mesmo sabendo que ela nunca será encontrada definitivamente, porque está sempre em (trans)formação (Furlenatto e Monção, 2016, p. 68).

Finalizamos a entrevista com a pedagoga e a coordenadora pedagógica com a seguinte indagação: se tivessem um “segredo de sucesso” e um “conselho” para as futuras pedagogas, quais seriam?

Faça pelo outro, trate o outro como gostaria que fizessem com você, mas não se deixe abater pela forma com que é tratada/o. Erga a cabeça e continue em frente, pois a educação, e assim também o seu trabalho, pode ser a única forma de fazer a diferença na vida de diversos sujeitos que passam pela escola. Faça registros formais das suas ações, orientações e encaminhamentos, eles são importantes para as tomadas de decisão e reflexões pedagógicas. Seja prudente, cauteloso/a. Nunca esqueça que está lidando com vidas, com pessoas e que cada um é diferente do outro. Não compare as pessoas do presente com aquelas que você já trabalhou (Esperança, 2023).

Difícil essa, viu! (risos). De qualquer forma, se pudesse dar “um conselho” a quem está começando, diria para ser primeiramente humilde, depois ser um eterno aprendiz, aprimorando sempre os conhecimentos, buscando a contribuição e a parceria de outros profissionais, na prática (risos), grudarem no colega, seja outro pedagogo, coordenador pedagógico e até mesmo os professores... e ainda que não queiram resolver todos os problemas sozinhos... parece clichê a frase, mas vou dizer assim mesmo: “juntos somos mais fortes”. Eu daria ainda mais um conselho: ter respeito por todos os profissionais e estudantes (Lua, 2023).

No relato acima, é possível perceber que tanto a pedagoga quanto a coordenadora pedagógica enfatizam a importância de tratar as pessoas com respeito e empatia, mesmo diante de desafios. Isso reflete uma compreensão da importância das relações interpessoais na educação. O que nos leva a afirmar que “a eficácia de qualquer processo formativo se fundamenta no conhecimento das necessidades, limitações e possibilidades do formando e do formador — do ponto de vista deles” (Almeida, 2016, p. 33), e cada ponto de vista precisa ser ouvido e respeitado.

Segundo Boas (2011), a prática da supervisão²¹ se concentra nas diversas pessoas que fazem parte do ambiente escolar, tanto aquelas que desempenham papéis diretos e indiretos no ensino quanto aquelas que estão constantemente envolvidas na construção do conhecimento. Nesse sentido, a supervisão é descrita como uma atividade eminentemente colaborativa, em que o sucesso das ações está intimamente ligado à qualidade das interações e dos relacionamentos entre os diferentes atores. Assim, integrar efetivamente as pessoas envolvidas nesse processo é considerado mais relevante do que simplesmente planejar e definir ações, porque “é dividindo tarefas por todos e somando os esforços de cada um que se diminui o dispêndio de energias e se multiplica o resultado final” (Boas, 2011, p. 87).

²¹ Supervisão representa, na pesquisa, a figura da pedagoga e da coordenadora pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa buscou investigar a influência do/a pedagogo/ na formação continuada e atuação dos docentes do CEIER de Vila Pavão, escola localizada no campo, enquanto também apontou os desafios e as possibilidades da função, numa perspectiva de mudança nesse cenário, através da adoção de uma atuação pedagógica colaborativa.

Primeiramente, faz-se necessário relatar que, embora esta pesquisa tenha sido conduzida em uma escola localizada em área rural, não abordou em profundidade as particularidades da educação do campo. No entanto, para leitores, acadêmicos e pesquisadores que buscam um entendimento mais detalhado dessa modalidade de ensino, recomendamos a leitura das obras de especialistas, como Roseli Caldart e Miguel González Arroyo, assim como as pesquisas do professor Ramofly Bicalho, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esses estudiosos oferecem contribuições valiosas sobre as práticas educativas, as políticas públicas e a formação docente no contexto das escolas do campo. Suas análises proporcionam uma compreensão profunda dos desafios e das potencialidades da educação no/do campo, sendo recursos indispensáveis para acadêmicos e profissionais interessados em desenvolver projetos e pesquisas nesta área. Portanto, as obras desses autores são altamente recomendadas para quem busca um entendimento mais abrangente e detalhado sobre a educação do/no campo e a formação de professores e serviram como referenciais teóricos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

É importante ressaltar que, em meio a um contexto de críticas e subvalorização das ciências humanas que têm sido observadas no Brasil nos últimos anos, é crucial enfatizar o papel fundamental desempenhado pela pesquisa educacional. Ela desempenha um papel vital na compreensão da complexidade da experiência humana, na análise das questões sociais e na busca por uma sociedade mais justa para todos os brasileiros, onde o acesso à educação pública seja garantido a toda a população, independentemente de sua localização geográfica. Nesse sentido, os estudos realizados neste trabalho contribuem para ampliar nosso entendimento sobre questões relevantes na área da educação, ressaltando a importância da pesquisa acadêmica como uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios diários que os profissionais da educação precisam lidar.

É imprescindível ressaltar a relevância de investigar as contribuições do/a pedagogo/a para a formação continuada e a atuação docente, tanto para a sociedade quanto para o campo educacional. No âmbito social, esta pesquisa é fundamental devido à natureza em constante evolução do ser humano e à importância crucial da educação na construção da sociedade, por isso, a educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano e social, exercendo um impacto significativo na vida das pessoas e das comunidades. Na esfera educacional, este estudo é de suma importância, pois promove uma reflexão crítica sobre a influência do trabalho do/a pedagogo/a na formação continuada e na prática docente, considerando os diversos desafios enfrentados por esses profissionais no exercício da função.

A contribuição do/a pedagogo/a na formação e atuação dos professores é crucial, conforme destacado por Nóvoa (1995) e Tardif (2002). Nesse sentido, a formação contínua dos educadores, aliada à experiência acumulada ao longo da carreira, é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e eficaz, como aponta Gatti (2013). Além disso, a integração de práticas formativas ao ambiente escolar, com o apoio do/a pedagogo/a, possibilita uma aprendizagem colaborativa e reflexiva, como é ressaltado por Imbernón (2011). Assim, ao proporcionar suporte teórico e prático, criar espaços para reflexão e facilitar a integração de práticas formativas, o/a pedagogo/a desempenha um papel essencial na formação dos sujeitos do processo educativo (professores/as, alunos e comunidade escolar).

A pesquisa ratificou nossa hipótese inicial de que o/a pedagogo/a contribui significativamente com a formação e atuação docente, é uma prática, mesmo que singela, no CEIER de Vila Pavão. Todavia, precisa ser aprimorada, haja vista que os resultados mostram que, embora exista um esforço muito grande por parte da pedagoga e da coordenadora pedagógica em contribuir com a formação e atuação docente, e que a maioria dos/as professores/as expressa contentamento com a atuação das pedagogas, incluindo a formação orientadas por elas, o resultado da pesquisa indica que o ápice da ação pedagógica ainda fica em segundo plano. Dentre as possíveis causas que dificultam o trabalho das pedagogas no que se refere ao acompanhamento do trabalho docente, sobretudo, a formação, a pesquisa apresenta que as demandas administrativas ocupam um tempo expressivo do trabalho pedagógico, portanto o/a pedagogo/a não consegue influir na formação continuada, visto que a rotina de trabalho administrativo consome boa parte dessa possibilidade.

As leituras realizadas apontam uma alternativa para fortalecimento do trabalho pedagógico com foco na formação e atuação docente, que é o trabalho colaborativo, o qual podemos identificar como uma prática discreta no CEIER de Vila Pavão. Consideramos discreta porque ainda não é rotina das pedagogas. Apenas em alguns momentos formativos, a coordenadora pedagógica solicita a ajuda dos professores. A compreensão de que a formação é uma responsabilidade de todos e de cada um individualmente não é comum ainda a toda equipe, bem como a cultura do trabalho colaborativo.

Portanto, é possível afirmar que o trabalho colaborativo emerge como uma alternativa promissora para fortalecer a atuação da pedagoga e da coordenadora pedagógica nas escolas do campo, especialmente no contexto do CEIER de Vila Pavão. Embora ainda discreto, percebe-se sua presença incipiente, especialmente quando a coordenadora pedagógica solicita a contribuição dos professores em momentos formativos. No entanto, ainda não é uma prática rotineira entre as pedagogas e a compreensão de que a formação é uma responsabilidade coletiva não está plenamente internalizada. A cultura do trabalho colaborativo, que pressupõe a partilha de saberes, a troca de experiências e a colaboração mútua, ainda carece de consolidação na equipe. Assim, o estudo dessa temática indica que é necessário promover espaços e oportunidades para fortalecer essa cultura colaborativa não apenas no contexto do *locus* da pesquisa, mas em todas as escolas do campo, de forma que todos os sujeitos reconheçam que a colaboração entre os membros da equipe contribui significativamente para o processo de formação e atuação docente. Para tanto, Furlanetto e Monção (2016, p. 69) vão dizer que o diálogo é fundamental nesse processo, saber ouvir o professor, suas necessidades, anseios, angústias são imprescindíveis:

[...] importante adotar o diálogo como princípio norteador para a construção de uma educação que valorize o ser humano em sua plenitude e promoção de uma educação democrática e mais humana.

Adotar o diálogo como princípio significa adotar a reflexão crítica e coletiva como elementos essenciais ao crescimento profissional de todos os sujeitos do processo educacional (alunos, professores, equipe administrativa, pais, comunidade).

É relevante relatar que as leituras realizadas para o desenvolvimento deste estudo apontam que o apoio e o suporte pedagógico são fundamentais para o sucesso e a satisfação profissional docente. Com uma equipe estável e experiente, há uma maior possibilidade de troca de conhecimentos, compartilhamento de práticas eficazes e desenvolvimento de iniciativas de capacitação interna, promovendo um ambiente propício ao crescimento profissional e ao fortalecimento do trabalho colaborativo.

Outro aspecto a ser considerado é a fragilidade na formação do/a pedagogo/a. O fato de se desenvolver uma cultura do trabalho colaborativo e da compreensão de que a formação

continuada precisa ser compartilhada com todos os sujeitos que compõem o universo educativo não exime a responsabilidade do/a pedagogo/a com a sua formação, tampouco a do sistema educacional (governo). A pesquisa indicou fragilidades não só na formação inicial, bem como na formação continuada dos/as pedagogos/as. Sendo assim, como é importante que as pedagogas busquem na literatura e/ou em cursos de aperfeiçoamento sanar as lacunas da formação inicial, também se faz necessário aprimorar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação continuada específica para os/as pedagogos/as que atuam em escolas do/no campo que ofertam tanto o ensino fundamental (anos finais) quanto o ensino médio, considerando suas especificidades.

Após as leituras realizadas para o desenvolvimento deste estudo, o questionário aplicado e a entrevista feita, ousamos dizer que o/a pedagogo/a pode contribuir significativamente com a formação continuada e atuação dos docentes das escolas do/no campo a partir de uma mudança de postura profissional, adotando o trabalho colaborativo como prática diária e não esquecendo o diálogo como princípio, uma vez que no processo formativo é preciso que todos os interessados tenham espaço de fala:

[...] dar ao outro a possibilidade de se posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador-formando, em que as vivências são retomadas, as histórias são ressignificadas (Almeida, 2021, p. 87).

Finalizamos este trabalho destacando a incompletude da formação docente, logo deste estudo e suas ausências. Sabemos que as reflexões realizadas não esgotam a temática em questão, mas podem contribuir com outros estudos e iniciativas voltadas para uma reavaliação e reconfiguração da atuação pedagógica, na certeza de que a formação é um processo inacabado (Almeida e Placco, 2016) e de que compete a todos os sujeitos “assumir a gestão de seus processos formativos” (Furlenatto e Monção, 2016, p. 68).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-55.
- ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogia Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Revista Holos**, [s. l.], ano 30, v. 6, 2014.
- ARROYO, M. G. Educación del campo y formación de educadores. *In*: **Educación do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- _____. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSIS, A. E. S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2007.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e Retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BERENGUEL, Ligia Colonhesi. **O Plano de Ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar**. 2021. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2021.

BOAS, Maria Violeta Villas. A prática da Supervisão. *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-87.

BONAFÉ, Elisa Moreira. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 034-R**, de 16 de fevereiro de 2018. DO/ES, 2018.

BRUNO, Eliana Bambini Gorgueira. Fundamentos para um trabalho colaborativo: Cal Rogers e Paulo Freire. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano 13, n. 10, p. 120-132, jul. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo: Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 84.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou autoritarismo? *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-124.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COMASSETTO, Liamara Scortegagna. **Novos espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem a distância: estudo da aplicabilidade dos desenhos pedagógicos**. 2006. 152 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da. Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. *In*: **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_1.PDF>. Acesso em: jan. 2024.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ENCONTRO NACIONAL [DA] COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1., 1983, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Anfope, 1983.

ENS, Romilda Teodoro; VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 143-158, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639934>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU, 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Formação e Profissionais da Educação (CEFOPE)**. Disponível em: <<https://formacoes.sedu.es.gov.br/historia>>. Acesso em: 7 set. 2023.

FERREIRA, Maria do Rosário de Carvalho Pato e Silva. **Trabalho colaborativo na Escola - Um desafio!** 2012-2013. Tese (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores) – Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30753/1/Trabalho%20Colaborativo%20-%20Um%20Desafio%20-%20Maria%20Ros%C3%A1rio%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido [antologia]. [S. l.]: Editora Paz e Terra, 1997. p. 147-149.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6 ed. São Paulo: Moderna, 1986.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão escolar: organização pedagógica e mediações no espaço escolar. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In:* BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Campinas, São Paulo: Educação e Sociedade, 2013.

_____. Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil. *In:* XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais [...].** Campinas: UNICAMP, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. **Estrutura do Projeto de Pesquisa.** Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 64-87.

GOMES, Patrícia Alencar; CARVALHO, Guilherme Nogueira de; FRANÇA, Aurenia Pereira de. A Atuação do Coordenador Pedagógico no Ambiente Escolar da Escola Municipal Antônio de Carvalho e Escola Estadual Professor Manuel Leite. **Id on-line. Revista de Psicologia,** 2021, Brasil, vol. 15, n. 58, p. 334-350. ISSN: 1981-1179.

GONÇALVES, Carlos Luiz M. S.; RONCA, Antônio Carlos Caruso. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. *In:* ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão:** o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-42.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: [s. n.], 2006.

_____.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, Antônio da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. *In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). Nove olhares sobre a supervisão*. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. p. 9-35.

MÉSZÁROS, Isván. **Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. *In: VARGAS, Jamily Charão. Refletindo sobre a obra “Profissão Professor”*: contribuições de António Nóvoa.

_____. Professor se forma na escola. **Nova escola**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFHmPFcFrJcYVWPggcmXd3JuUTqtDPzApzBEr3/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola.pdf>>. Acesso em: jun. 2023.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” *In: Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano III, n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia*. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. A constituição identitária de professores em contexto. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 41-70.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – PROATER. **Vila Pavão**. Espírito Santo: Incaper, 2020-2023. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Vila_Pavao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noésis**, Lisboa, n. 71, Lisboa, p. 30-31, 2007. *In: SAVIANI, Dermeval. Educação*: do senso comum à Consciência Filosófica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, v. 30, n. 2, p. 11-26. jul./dez. 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 9, 2015.

_____. Sentido da Pedagogia e papel do Pedagogo. *In: ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação*, n. 9, pg. 27-28, 1985.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Prática e Supervisão ou (como diriam os cantadores do Nordeste) A interminável luta da fada eficiência contra a bruxa burocrática. *In: ALVES, Nilda (coord.). Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 125-134.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 14, p. 61-88. maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILA PAVÃO. *In: WIKIPÉDIA*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Vila_Pav%C3%A3o&oldid=67756108>. Acesso em: jun. 2024.

ANEXO

Anexo A - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro/a professor/a,

Eu, Elisangela Toretta Zen, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), orientada pela professora-doutora, Liliane Sanchez, estou realizando a pesquisa intitulada “**A INFLUÊNCIA DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA ATUAÇÃO DOS/AS DOCENTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**”.

O presente questionário faz parte da referida pesquisa, cujo objetivo geral consiste em investigar a contribuição do/a pedagogo/a na formação e atuação dos professores e professoras da escola do campo, sendo nosso campo de pesquisa o CEIER-VP, localizado no município de Vila Pavão (ES), a partir do pressuposto de que a formação desses profissionais se dá em grupos, no seio da comunidade docente (escola), num trabalho contínuo e conjunto de reflexão sobre suas práticas, envolvendo o pedagogo e outros professores.

Nessa perspectiva, solicitamos sua colaboração no sentido de responder a este instrumento de levantamento dos dados necessários à realização da pesquisa. Ressaltamos que o anonimato dos respondentes será preservado e nos comprometemos a utilizar as informações coletadas somente com a finalidade acadêmica. Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade?

() SIM () NÃO

Identificação do respondente:

Sexo:

() Feminino () Masculino

Formação Acadêmica:

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

Tempo de atuação na educação:

- 6 meses a 1 ano
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 anos ou mais

Faixa etária:

- 18 a 24 anos
- 25 a 31 anos
- 32 a 38 anos
- 39 anos em diante

1. Opção pela profissão:

- Sempre se identificou com a educação
- Não teve outra opção
- Outro motivo. Citar o motivo: _____.

2. No início da profissão:

- Tive uma adaptação rápida, não tive dificuldade alguma.
- Pensei várias vezes em desistir, mas com o tempo fui me adaptando.
- Tive apoio pedagógico nas minhas dúvidas.
- Outra situação que caracteriza o início da profissão. Citar: _____.

3. Na sua análise, qual é a principal dificuldade/desafio para o desempenho docente?

- As lacunas na formação inicial.
- A relação professor-aluno.
- A falta de formação continuada específica para sua área de atuação.
- A implementação do novo ensino médio devido à falta de orientação/formação.
- Outro aspecto. Citá-lo: _____.

4. Como está em relação ao desempenho do/a pedagogo/a?

- Satisfeito/a, contribui para o crescimento do professor.
- Insatisfeito/a, esperava mais presença pedagógica.
- Decepcionado/a, pouco contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação/atuação do professor.
- Outra situação. Especificar: _____.

5. Em relação à Proposta Político-Pedagógica da escola:

- Conheço, participei da constituição do documento.
- Conheço, mas não participei da elaboração do documento.
- Não conheço.
- É norteadora de toda ação pedagógica da escola.
- Não corresponde à realidade prática vivenciada no cotidiano escolar.

6. Sobre o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem pelo pedagogo:

- () Ocorrem reuniões formativas semanalmente.
- () Ocorre orientação individual nos momentos de planejamento do professor.
- () Ocorre outra forma de acompanhamento. Citar: _____
- () Não ocorre.

Sua participação é fundamental para nós. Obrigada!

Anexo B – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada “A INFLUÊNCIA DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA ATUAÇÃO DOS/AS DOCENTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO” da discente Elisangela Toretta Zen, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade?

() SIM () NÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS

1. Caracterização da escola:

1.1 Dados gerais:

- a) Localização, bairro, região, características gerais;
- b) Tipo de clientela: nível socioeconômico;
- c) Períodos e número de salas.

1.2 Estrutura administrativa e de apoio:

- a) Corpo técnico-administrativo (diretor, coordenador, funcionários etc.);
- b) Situação funcional dos professores e tempo de serviço na escola;
- c) Instalações e infraestrutura disponível (biblioteca, quadras, sala de informática etc.);
- d) Recursos didáticos e de apoio (vídeo, computador, máquina fotocopadora etc.);
- e) Parcerias.

2. Estrutura pedagógica:

- a) Proposta Pedagógica/ Regimento Escolar/ Plano de Ação da Escola;
- b) Relação escola/família/comunidade.

3. Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Registros, portfólios, relatórios etc.;
- b) Observação e registro da presença da cultura escrita na escola (tipos de materiais expostos: impressos, produzidos por professores e crianças).

1. Entrevista com a coordenadora pedagógica e a pedagoga:

- Formação, tempo de experiência no magistério e nesta escola;

- Como planeja o seu trabalho anual?

2. Sobre reuniões na escola:

- Tipo de reunião (pedagógica, de pais, conselho de classe) e frequência com que ocorrem;
- Que temas são normalmente tratados?
- Que dinâmicas são utilizadas? Como é o “clima geral” das reuniões? No geral, como são os resultados e os encaminhamentos?

3. Sobre a função que desempenha:

- Dificuldades e satisfações da coordenação pedagógica de modo geral e nesta escola;
- Em que medida sente que interfere efetivamente na vida da escola (estrutura, organização, relacionamento, clima etc.)?
- Se tivesse que passar um “segredo do sucesso” para uma futura coordenadora pedagógica/pedagoga, qual seria?
- E um conselho/advertência em relação às precauções a serem tomadas no exercício da profissão?

4. Sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores:

- Existência de projetos institucionais: descrição deles e de sua relação com a formação e atuação do professor;
- Relação da equipe gestora com a formação em serviço (horário de trabalho coletivo, pautas e temas da formação continuada etc.);
- Percepção do trabalho dos(as) professores(as);
- Como descreveria o grupo de professores com o qual trabalha?

Obrigada pela participação!

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com a Resolução n.º 466, do Conselho Nacional de Saúde, de 12/12/2012)

Convido o/a senhor/a a participar da pesquisa intitulada **A INFLUÊNCIA DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA ATUAÇÃO DOS/AS DOCENTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**, desenvolvida pela pesquisadora ELISANGELA TORETTA ZEN do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – Mestrado em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob orientação da professora Liliane Barreira Sanchez. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso haja dúvidas, favor, esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os objetivos do estudo são: revisar a legislação educacional atual que trata da formação docente, buscando fundamentos que respaldem as contribuições dos pedagogos neste processo, no espaço escolar; refletir e analisar sobre o papel do/a pedagogo/a na formação continuada e atuação dos professores e professoras no cotidiano do CEIER/VP como política pública, que deve se caracterizar pela sistematização, continuidade e compromisso; investigar as condições estruturais, educacionais e políticas como possibilidades da função do pedagogo como “corresponsável” pela formação e atuação dos professores e professoras das escolas do campo, verificar *in loco*, como se dá a influência do pedagogo na formação e atuação dos/das docentes no contexto educacional vivenciado no CEIER/VP; e, sobretudo, como se deve executar a profissão de pedagogo no ambiente escolar, identificando-o dentro das bases legais, não apenas como uma função gestora, mas, sim, como um profissional atuante na condução de caminhos que levem à aprendizagem em todas as fases da vida humana.

Dessa forma, sua participação se dará por meio de entrevista semiestruturada, caso seja pedagogo/a ou coordenador/a pedagógico/a, ou em forma de questionário, caso seja professor/a. Os dados serão manuseados somente pela pesquisadora e o material e as suas informações (questionários, entrevistas) ficarão guardados sob a responsabilidade dela.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa estão relacionados ao desconforto e à inibição em prestar as informações solicitadas, e, neste caso, você poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa, terá toda a liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo.

Sua participação é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar, com a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e os instrumentos utilizados ficarão arquivados

com o pesquisador por um período de cinco anos após o término da pesquisa e depois desse tempo serão destruídos.

Este termo é feito em duas vias; serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas tanto pelo entrevistado quanto pelo pesquisador, em que uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, acima identificado, estou sendo convidado/a e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado **A INFLUÊNCIA DO/A PEDAGOGO/A NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NA ATUAÇÃO DOS/AS DOCENTES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO**, que será tema de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Mestrado em Educação, da pesquisadora ELISANGELA TORETTA ZEN, sob a orientação da professora LILIANE BARREIRA SANCHEZ.

Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou prejuízo para mim. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/a participante: _____.

Assinatura do/a pesquisador/a: _____.

Local e data: _____.