



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 1 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-89-8 DOI 10.22533/at.ed.898201404</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, EM ABAETETUBA – PA, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1902-1923): APONTAMENTOS INICIAIS	
Cleiton Ponciano Santos Maués	
DOI 10.22533/at.ed.8982014041	
CAPÍTULO 2	11
UM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO VALE DO ACARAÚ-CEARÁ	
Maria Antonia Veiga Adrião	
DOI 10.22533/at.ed.8982014042	
CAPÍTULO 3	25
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
Vania Marques Cardoso	
Renata Regina Souza	
Rafaela Saraiva	
DOI 10.22533/at.ed.8982014043	
CAPÍTULO 4	43
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS AVALIATIVOS E POLÍTICOS	
Pétira Maria Ferreira dos Santos	
Jurema Pires Soares	
DOI 10.22533/at.ed.8982014044	
CAPÍTULO 5	50
10 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	
Mylene Soares de Araujo Farias	
Ilson Mendonça Soares Prazeres	
Pollyanna de Oliveira Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.8982014045	
CAPÍTULO 6	60
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO	
Bárbara Almeida da Cunha	
Patrícia Siqueira dos Santos	
Eleny Brandão Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.8982014046	
CAPÍTULO 7	66
A METODOLOGIA DA MONITORIA ACADÊMICA E UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM – O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA	
Cassandra Taís Martinelli	
Alexandra Ferronato Beatrici	
DOI 10.22533/at.ed.8982014047	

CAPÍTULO 8	75
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.8982014048	
CAPÍTULO 9	85
A NOVA PREVIDÊNCIA (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103/2019) NA VIDA DAS MULHERES BRASILEIRAS: UM DESCARADO ATAQUE MISÓGINO	
Raphaella Karla Portes Beserra Pedro Luiz Teixeira de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.8982014049	
CAPÍTULO 10	95
A OLIMPÍADA NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM FORTALEZA (CE)	
Anderson Victor da Silva Marcos Cirineu Aguiar Siqueira	
DOI 10.22533/at.ed.89820140410	
CAPÍTULO 11	103
A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO	
Antônio Carlos Coqueiro Pereira Warley Gomes Teixeira Vera Belinato Alexandre Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.89820140411	
CAPÍTULO 12	111
A REPRODUÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DIFERENCIADA DA CLASSE MÉDIA	
Danilo Martins Brandelli Aldo Duran Gil	
DOI 10.22533/at.ed.89820140412	
CAPÍTULO 13	125
ABORDAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.89820140413	
CAPÍTULO 14	138
AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE PARA O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Sibele Leandra Penna Silva Amelia Carla Sobrinho Bifano	
DOI 10.22533/at.ed.89820140414	
CAPÍTULO 15	147
ANÁLISE DA CONCEPÇÃO E DAS HABILIDADES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO JAYRO SENTO-SÉ	
Helisandra dos Reis Santos	

CAPÍTULO 16 158

ARQUITETURA E URBANISMO E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Jayron Alves Ribeiro Junior
Francisco Pessoa de Paiva Junior
João Victor Batista Palheta
Pablo Virgolino Freitas

DOI 10.22533/at.ed.89820140416

CAPÍTULO 17 170

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL WHATSAPP COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE CASO NO ESTUDO DO SISTEMA CIRCULATÓRIO

Jose Daniel Barbosa Soares
Leonardo Barbosa da Silva
Ligia Saraiva Higino de Oliveira
Lucia Maria de Almeida
Paulo Ricardo Souza Costa

DOI 10.22533/at.ed.89820140417

CAPÍTULO 18 180

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COMPUTACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcus Vinicius Silva da Costa
Priscila Thaise V. Nascimento
Fabiano de Paula Soldati
Eduardo Gomes de Oliveira
Gustavo Oliveira Rodrigues
Paôla Pinto Cazetta
Matheus Licazali Novais
Alessandro dos Santos Rodrigues
Arthur Webster Moreira
Joel Peixoto Filho

DOI 10.22533/at.ed.89820140418

CAPÍTULO 19 192

AS TIC E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ESTUDANTES DA EJA

Rose Santos de Jesus Pereira

DOI 10.22533/at.ed.89820140419

CAPÍTULO 20 202

ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Valdiceia Moreira Ribeiro
Heloisa Salles Gentil
Geovana Salustiano Couto

DOI 10.22533/at.ed.89820140420

CAPÍTULO 21 208

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Francisco Antonio de Sousa
Marcelo Nunes Coelho

DOI 10.22533/at.ed.89820140421

CAPÍTULO 22	220
ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO (AOE) E SUAS POSSIBILIDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Neuton Alves de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.89820140422	
CAPÍTULO 23	237
AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E ENSINO POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Fabiano Hector Lira Muller	
Ronne Clayton de Castro Gonçalves	
Marcelo Máximo Purificação	
DOI 10.22533/at.ed.89820140423	
CAPÍTULO 24	246
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CEARÁ	
Francisco Adalberto Silva de Sousa	
Ana Valeska Viana Araújo	
Silvana Maria de Oliveira Sousa	
Paulleane Rodrigues Leitão Custódio	
DOI 10.22533/at.ed.89820140424	
CAPÍTULO 25	257
AVALIANDO A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	
Glenda Moraes Silva	
Valdenice Barros da Silva Moscoso	
Ivoneide Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.89820140425	
CAPÍTULO 26	263
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Dayana Almeida Silva	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Valquiria Nicola Bandeira	
Marilurdes Cruz Borges	
Fernando Sabchuk Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.89820140426	
SOBRE A ORGANIZADORA	280
ÍNDICE REMISSIVO	281

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Data de aceite: 27/03/2020

Vania Marques Cardoso

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

<http://lattes.cnpq.br/8669341825214962>

Renata Regina Souza

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

Rafaela Saraiva

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

RESUMO: As estudantes de pedagogia inseridas no projeto de iniciação científica “Gestão da Formação e do Trabalho: identidades profissionais e questões geracionais contemporâneas”, coordenado pela Dr.^a Rosemary Roggero da UNINOVE – SP, cujas experiências em contato com a vida profissional futura no contexto escolar colocaram a problemática: O que marca a identidade do pedagogo na escola? E, dentro da qual questionaram: como se dão as relações entre os vários profissionais pedagogos da escola? Como a rivalidade e a hierarquia estão presentes na construção das suas identidades? A problemática desembocou nesta pesquisa exploratória, cujo objeto são as relações entre formação e trabalho dos pedagogos na escola; objetivou obter um leque

de respostas significativas e apontar caminhos aprofundamento da pesquisa. Realizou-se o levantamento de dados com pedagogos na área da educação de uma instituição escolar pública da zona metropolitana de São Paulo, com mais de 5 anos de tempo em atuação como pedagogo na função que exerce no momento, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, transcritas na íntegra e realizada análise do seu conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Trabalho. Pedagogia. Rivalidade. Hierarquia.

THE PEDAGOGUE ACTIVITY AT SCHOOL: POSSIBILITIES A RESEARCH EXPERIENCE IN SCIENTIFIC INITIATION

ABSTRACT: The students of pedagogy inserted in the project of scientific initiation “Management of the Training and the Work: professional identities and contemporary generational questions”, coordinated by Dr. Rosemary Roggero of UNINOVE - SP, whose experiences in contact with the future professional life in the school context put the problem: What marks the identity of the pedagogue in school? And, within which they questioned: how do the relationships between the various pedagogical professionals of the school take place? How are rivalry and

hierarchy present in the construction of their identities? The problematic resulted in this exploratory research, whose object is the relations between training and work of the pedagogues in the school; aimed to obtain a range of meaningful answers and point out ways of deepening the research. Data collection was carried out with pedagogues in the area of education of a public-school institution in the metropolitan area of São Paulo, with more than 5 years of time as a pedagogue in the role it currently performs, using semi-structured interviews, transcribed in full and performed analysis of its content.

KEYWORDS: Training. Job. Pedagogy. Rivalry. Hierarchy.

APRESENTAÇÃO

Este projeto de Iniciação Científica (I.C.) orientado por uma doutoranda do mesmo programa¹ envolve olhar as relações entre formação e trabalho na contemporaneidade em torno das identidades profissionais do pedagogo possíveis no modelo capitalista. Representou um momento que permitiu às estudantes a inserção no contexto no ambiente acadêmico da pós-graduação *strito sensu*, uma preparação para dar novos passos no desenvolvimento acadêmico.

Rafaela assumiu o projeto no segundo semestre de 2016 e aprofundar conceitos dentro do escopo da teoria crítica tem despertado sua curiosidade e estímulo para continuar seus estudos. Renata decidiu fazer a Iniciação Científica já no primeiro semestre de 2016 e a partir do segundo semestre, em conjunto com Rafaela, levou a presente pesquisa adiante, visando desvendar as relações profissionais entre pedagogos na escola. A coorientadora é doutoranda no grupo de pesquisa da professora Doutora Rose Roggero e, seguindo sua orientação, acompanha a Iniciação Científica de ambas alunas.

Envolvidas na presente pesquisa tiveram oportunidade de aprofundar conhecimentos, conhecer pesquisadores, avançar na absorção da linguagem acadêmica; estimular a curiosidade e o gosto pela pesquisa, para a coorientadora representou uma experiência de orientação de uma pequena pesquisa que desvela elementos das relações pessoais e interpessoais dentro do ambiente escolar, um dos quais as alunas poderão atuar profissionalmente.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que carrega experiências diversas em diferentes papéis ao longo dos anos, ser aluno, estar num grupo específico de alunos, em vários níveis, em contextos sociais e históricos específicos. Quem opta por estudar

1. Vania Marques Cardoso é mestre e doutora, naquela período doutoranda no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UNINOVE - SP

Pedagogia exercerá, na escola, outros papéis durante o curso: observador crítico, estagiário, etc., além dos que se apresentam como opções individuais: trabalhar como auxiliar de classe, participar em projetos religiosos, atuar em cursos livres, compor o movimento estudantil, grupo de jovens, entre outros.

Próximos da realidade escolar, tais papéis deixam impressões e, em meio a essas impressões, as pesquisadoras em formação neste projeto de Iniciação Científica, demonstraram um incômodo ao pensar na atuação dos profissionais pedagogos na escola e nas relações que estabelecem entre si, tanto em funções idênticas quanto em diferenciadas, identificando, a priori, marcas de rivalidade e hierarquia; essa percepção foi corroborada pela pesquisadora em educação que orientou o trabalho, dando origem ao objeto de pesquisa: rivalidade e hierarquia nas relações dos pedagogos que atuam na escola.

Os frequentes encontros orientados que iniciaram as alunas no universo da Teoria Crítica permitiram reforçar essa constatação, identificar o quanto a formação do pedagogo é frágil, na medida em que a abrangência do curso de Pedagogia abre possibilidades de atuação profissional, para as quais nem sempre consegue dar suporte formativo real, discutiu-se as funções de pedagogo na escola desde a direção escolar até, e principalmente, a ação de sala de aula nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em interação no espaço escolar, uma identidade difusa, marcada pela rivalidade e hierarquia como categorias passíveis de análise, pelas quais esta pesquisa optou.

Inicialmente se descreve a pesquisa e seu referencial de base, a metodologia e os instrumentos de levantamento e análise de dados, para em seguida, apresentar os resultados e fazer considerações.

A PESQUISA

Para situar o objeto, a partir de pesquisas recentes, recorreu-se ao trabalho de duas doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação UNINOVE-SP 2016 que compõe o grupo de pesquisa coordenado pela Doutora Rose Roggero: Aline Sarmento Coura Rocha, com dissertação defendida em 2014 na própria instituição e Lucilene Schunck Costa Pisaneschi que defendeu sua dissertação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 2008, publicada em livro em 2010.

A primeira aborda o tema da identidade do pedagogo, com foco na relação entre formação e trabalho. Baseada na Teoria Crítica, a autora assume que o indivíduo se forma no amálgama indissociável entre cultura, formação e identidade que conduz a existência histórica do homem, portanto, a identidade profissional

é também inseparável da formação e das relações sociais de trabalho. Ressalta que, como a sociedade contemporânea a cultura capitalista adapta o indivíduo, no curso de Pedagogia permanece a pseudoformação, Formação dissociada de seus propósitos libertadores, sendo considerada um fim em si mesmo ou reduzida à mera adaptação – ADORNO e, embora o curso se proponha a formar gestores e pesquisadores da área educacional, sobrevaloriza a identidade de professor dos primeiros anos de escolaridade, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de 2006 que simplificou o curso e o fragmentou.

A segunda autora aponta como as relações de poder se apresentaram nas referidas diretrizes, resultantes do embate entre a resistência dos setores ligados à pesquisa educacional que viam nos Institutos Superiores de Educação uma ameaça aos cursos acadêmicos e a exigência do curso superior para o exercício do magistério, instituindo-se que à Licenciatura em Pedagogia cabe formar um modelo ideal de docente dos primeiros anos de escolaridade, com implicações negativas para a escola básica que, segundo a autora, recebe professores com formação fragilizada e identidade com baixa percepção da realidade escolar.

Para interpretar o cruzamento dessas reflexões, utilizou-se como referência o texto de Adorno (1995) que discute os tabus acerca do magistério, que os define como representações inconscientes ou pré-conscientes da sociedade sobre o magistério, que orientam as suas relações com a escola e os professores.

Ao relacionar-se a simplificação da Licenciatura de Pedagogia, possível visualizar, em cada tabu, elementos das relações hierárquicas e de rivalidade percebidas na escola, como se expõe na tabela a seguir:

TABUS	RELAÇÕES DE HIERARQUIA	RELAÇÕES DE RIVALIDADE
ESCRAVO	Submisso e desvalorizado historicamente. Quem ensina apenas o que mandam. Aquele que ocupa um nível mais alto na hierarquia porque tem mais conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, desprezado hierarquicamente pela incapacidade de se impor.	Profissional que escolheu profissão por falta de alternativa, sem prestígio profissional, por isso esse prestígio é projetado em competitividade e busca permanente de espaço profissional.
MONGE, ESCRIBA, ESCRIVÃO	Encarregado de inculcar nas novas gerações uma nova forma de ver o mundo, de apreendê-lo e de se comportar, numa nobre e estéril missão civilizadora que nega o corpo e a sexualidade. Motivo de sentimentos ambivalentes podendo usufruir de honraria e de sacrifício.	Apegado à cultura letrada, às coisas do espírito, mas sem o valor dos demais altos funcionários públicos, porque só podem exercer seu poder sobre seres imaturos, as crianças. Com privilégios diferenciados em relação ao valor atribuído às disciplinas, ao nível ou modalidade de ensino onde atuam.

CARRASCO	<p>Sujeito de ressentimento em relação à aos homens de estudo e ao “espírito” mantido pelos que só sabem agir com a força.</p> <p>Sobre quem pesa a expectativa de ser castrador dos alunos e compará-los, utilizando a força, mesmo depois da extinção da força física na escola, reproduz relações de poder na instituição escolar.</p>	<p>Foco de ressentimento dirigido ao lugar ocupado disciplinador que ocupa, mesmo que sem força física a partir da Modernidade.</p> <p>Aquele que sofre aversão de crianças e jovens contra a educação escolar e o corpo docente que a constitui pela castração e competitividade estimulada entre os alunos e, antagonicamente, pelo uso de menos força que o esperado.</p>
INFANTE	<p>Ao mesmo tempo, respeitado e admirado pela independência do espírito, adaptado e que faz tudo para manter as coisas como estão.</p> <p>Colocado como responsável pela criação de um ambiente infantilizado na escola.</p> <p>Controlado pelas administrações escolares, que impedem o seu trabalho científico, desconfiados das possibilidades de seus avanços que podem avançar.</p> <p>Aquele que se fecha na instituição escolar sem referências ao mundo externo, criando um mundo ilusório.</p>	<p>Aquele que falseia conteúdos, iludindo os alunos sobre sua importância para a vida competitiva.</p> <p>Quem minimiza e pasteuriza os conceitos para adaptá-los aos alunos.</p> <p>Igualado às crianças, devendo também habitar o mundo fantástico delas, de sonhos, de quimeras, mas sem perder de vista o mundo real.</p> <p>O que oscila entre ser criança e ser adulto, na gestão da sua relação com os outros profissionais, gerando relações imaturas de intriga, desavenças, desvalorização do outro, agressividade etc.</p>
GUERREIRO MEDIEVAL	<p>Sem poder atribuído de profissional liberal.</p> <p>Baixo prestígio, parodia ao poder verdadeiro, incapaz de regrad a vida das crianças, arrancá-las do espontaneísmo.</p>	<p>Figura débil cultural e sociologicamente.</p> <p>Aquele que deveria se apresentar às crianças como modelo de homem civilizado, forte como o guerreiro medieval, porém mutilado de poder e sexualidade, se converte em objeto erótico, mas mantém-se com virtude moral.</p>

TABELA 1 – Tabela construída em atividade da Iniciação Científica pelas estudantes participantes

Foi esse arcabouço teórico que fundamentou a problematização que colocou como problemas principais: O que marca a identidade do pedagogo na escola? E, dentro da qual questionaram: como se dão as relações entre os vários profissionais pedagogos da escola? Como a rivalidade e a hierarquia estão presentes na construção das suas identidades?

METODOLOGIA

Sendo uma pesquisa exploratória que levanta aspectos passíveis de aprofundamento para pesquisas posteriores, optou-se por uma metodologia que permitisse analisar os conteúdos presentes nos discursos dos profissionais pedagogos e, escolheu-se um grupo de pedagogos, com mais de 5 anos de tempo em atuação na função que exerce no momento, numa instituição escolar pública da região metropolitana de São Paulo.

As entrevistas semiestruturadas permitiram aos entrevistados fornecer sua opinião de forma livre, seguindo um roteiro baseado nas duas categorias elencadas a partir da exploração da experiência e da abordagem teórica que revela a falta de articulação entre a formação em pedagogia e o exercício da profissão na escola, com viés da Teoria Crítica.

O roteiro, apresentado na Tabela 2, permitiu recolher percepções dos profissionais em exercício nas diferentes profissões dentro de uma escola pública na periferia da grande São Paulo e observar a construção de relações cotidianas mais ou menos hierarquizadas e rivais.

OBJETIVO	QUESTÃO
Identificar as principais motivações para a profissão de pedagogo na escola, sondando elementos da sua identidade .	Que motivos o(a) levaram a escolher ser pedagogo?
Desvendar a relação do processo de formação do pedagogo , identificando fatores que o motivaram a seguir essa carreira .	Qual a trajetória que percorreu nas atividades possíveis para o pedagogo na escola?
Localizar , do ponto de vista de cada sujeito , as diferentes possibilidades de atuar como pedagogo na escola	Como você caracteriza cada função de pedagogo na escola?
Verificar o olhar de cada sujeito sobre o seu processo formativo, em função das prioridades que escolheu e de estrutura de sua personalidade.	Qual a contribuição que o curso de Pedagogia trouxe para cada uma das atividades que desenvolveu?
Levantar a percepção do profissional sobre o clima organizacional , visando apontar como nele se manifesta a hierarquia .	Como percebe o clima organizacional da escola em torno da atividade de pedagogo que exerce?
Destacar como os sujeitos percebem as relações profissionais , explorando a rivalidade entre as várias atuações do pedagogo na escola.	Como percebe as relações entre os profissionais nas diferentes atuações do pedagogo?
Descobrir as problemáticas que atingem os sujeitos nas várias funções de pedagogo na escola.	Quais os fatores que, para você, interferem nas relações de trabalho entre as várias atividades do Pedagogo na escola?

TABELA 2 – Roteiro de Entrevista

Esse roteiro, de extrema importância para aumentar a segurança das pesquisadoras iniciantes carregou perguntas com abrangência suficiente para englobar todas as áreas de atuação dos pedagogos na escola (professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e, no momento das entrevistas, possibilitou adequar as questões aos discursos que foram surgiram.

As entrevistas ocorreram em dois momentos, uma coletiva para os professores e a vice-diretora e duas individuais, com a diretora e a coordenadora pedagógica. Entrevistar foi uma experiência, gratificante, trouxe a inserção das estudantes, destacando o potencial dessa técnica para o levantamento de dados, aumentando a sensibilidade para perguntar, observar, ler além das falas.

Transcrever as entrevistas facilitou intuir os conteúdos, ouvi-los

detalhadamente, somando às impressões causadas ao entrevistar a percepção do transcrito, que realizado como um terceiro momento da entrevista, necessita ser feito pelo próprio pesquisador que:

[...] se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados [...] vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. (MANZINI, 2016, p. 3)

Esse novo olhar, para transcrever fielmente o que foi dito e aquilo que não se pôde ouvir exigiu ouvir várias vezes, como Manzini (2016) indicou. Exercício, formativo para as estudantes., permitiu assumir “[...] a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84 apud MANZINI, 2016, p. 4) permitiu destacar as pausas para pensar, a entonação da voz que confirma ou nega o declarado, as interrupções e vícios de linguagem, demonstrando nos entrevistados um cuidado para não emitir juízos de valor.

Assim, transcrever ampliou a compreensão do que foi dito, destacando discursos que ficaram desapercibidos e reforçando as categorias em análise. Entrando no campo analítico indicado por Bardin (2000, apud MANZINI, 2016, p. 4) como pré-análise, o conjunto dos textos transcritos organizou os conteúdos a analisar, descartá-los, manter o foco no que foi ouvido para observar as entrelinhas das falas. Transcritas, as entrevistas foram lidas e analisadas numa tabela que cruzou as duas categorias anunciadas entre polos, hierarquia e rivalidade, separados entre formação e trabalho, para facilitar o foco.

RESULTADOS

Focada nas categorias hierarquia e rivalidade dentro do ambiente escolar, e como influenciam os profissionais na escola, a pesquisa indicou que ouvir a percepção docente é fundamental para a compreensão dessa identidade do pedagogo na relação formação e trabalho que, exercendo diferentes funções, compõem um todo provisório que interfere no cotidiano escolar.

A diretora manifestou que a construção de sua identidade como pedagoga na direção foi inicialmente marcada pela aversão dos professores com quem atuava anteriormente, tendo em vista que a primeira escola que dirigiu foi a mesma na qual lecionava e em situação de sindicância:

Assim os colegas, que eram colegas meus, professores, de repente eu estava em outra posição... elas [colegas professoras] acham que você mudou, e não é, é que as cobranças, as responsabilidades são outras, né?

Por isso, percebeu a força do papel hierárquico embutido na nova posição profissional, de modo a identificar a hierarquia como parte da direção, indicando

que o diretor acaba por reproduzir a vigilância, também hierárquica, do município, fazendo-a incorporar a delegação de poder ao diretor mais como um peso que, especialmente na sua situação inicial na função, gerou resistência às novas atribuições:

A cobrança é muito grande né? [...] eu ainda peguei uma sindicância, peguei uma situação bem complicada né? Aí, foi até meio traumático por que... eu peguei uma situação muito ...

Como colega eu entendia muita coisa, mas como diretora eu tinha que cobrar...

[...] eu peguei uma sindicância...então os professores estavam todos assim [sinal de distanciamento].

A profissional afirmou que se deslocar de um papel com o qual já estava identificada, o de professora, para um novo, que, segundo a entrevistada exige um trabalho mais teórico, para o qual ainda não se sentia preparada, a faz atribuir ao tempo, ao exercício cotidiano da direção essa preparação e relatar esse processo como espontâneo:

Você vai ficar um tempo estagiando como diretora e aí você vai ser diretora. [...] eu acho que na vida é tudo assim, você aprende na marra, é e aí teve erros e acertos, aquilo que acerta você continua e aquilo que você erra (rindo), você nunca mais faz!

Eu só me senti diretora mesmo no ano seguinte, quando eu peguei uma escola totalmente neutra e daí eu assumi como diretora mesmo.

As suas falas denotaram que as dificuldades iniciais fortaleceram a sua profissionalidade como diretora, mas a identidade de professora subsiste como recurso para a direção. O exercício do poder, ora negado, ora confirmado no todo da sua fala, a coloca numa situação mais orientadora para os professores, para os pais e a comunidade, com a qual mantém uma relação equilibrada, mas guarda certa distância:

Dormi professora e acordei diretora, mas assim as coisas foram acontecendo, foram acontecendo as coisas na minha vida profissional de uma forma bem tranquila assim, foi acontecendo, foi muito bom. Não fiquei assim “Eu quero ser diretora, meu sonho!”, foi acontecendo.

Eu acho que nós somos um grupo né?

Tem que estar bem entrosado né?

Não, eu gosto desse.... Dessa relação, eu não me sinto assim, é chefe ou eu estou mandando...

O discurso também indicou que, embora se realize no exercício da direção escolar, há dificuldades como as exigências administrativas, as relações com o grupo que nem sempre representam o ideal, com a comunidade que geram uma

intensificação de tarefas:

[...], mas assim, eu gosto, eu gosto. Não me arrependo não, mas vou te dizer não é fácil não, para mim.

[...] você tem que ser ali o mais profissional possível, mas você não deixa de ser né? Humana, né?

E assim direcionar esse trabalho. Ser entendido, e o professor entender que você não está só ali para ser uma chefia, tá ali para ser parceiro.

Não é fácil, as relações humanas são muito difíceis, porque se você não se entende, nem com a forma de ensinar com o coordenador, como você vai passar isso para o seu aluno? Não é?

Sobre o grupo de professores a diretora confirmou o seu papel orientador e apresentou um quadro no qual o coordenador é essencial:

Eu acho a função do coordenador a mais importante, eu acho que é a função dele, fazer com que aqui, aquela escola, que as crianças aprendam, que os professores entendam a importância de ensinar e a melhor forma de ensinar, essa parte do coordenador é a mais difícil, e é a mais importante, né? Que ele vai ser a alma da escola, a parte do aprendizado, então eu acho assim, muito difícil. Eu valorizo muito o coordenador. Não é fácil lidar com o professor não, né?

[...] e tem professor que é mais resistente [...] em aceitar sugestões, né?

[...] querer que o coordenador está ali para ajudar, e eles não entendem que está ajudando, acham que está criticando o trabalho.

A inclusão de crianças com deficiência, para a direção apareceu como um desafio complexo, ora afirma que a inclusão como bem resolvida na escola, ora parece dizer que incluir é quase impossível:

[a criança de inclusão] às vezes não cabe dentro da escola por isso que eu falo que tem um tipo de inclusão e uma outra, não é toda que dá. Não adianta! Por que está na lei você joga aqui dentro? E aí? Mas só que aí a outra parte da lei que diz que você tem que ter uma assistência, né? Você precisa ter uma equipe para cuidar dessa criança.

A gente precisa de psicólogo, terapeuta, de um médico, você precisa de um monte de coisa, essa criança precisa de muito mais, não é só colocar ela aqui dentro.

É não dá para fazer milagre, então ela vem para passar, para ficar aqui só. A parte social melhora muito, muito mesmo, mas de aprendizado...

Na nossa escola não tem isso! [não aceitar a inclusão]. Os que nós temos aqui são muito bem aceitos, toda, ele é da escola, não é do professor, então todo mundo ajuda, todo mundo cuida.

E tem professor que às vezes não aceita a inclusão.

A relação com a comunidade pareceu, na opinião da diretora, a mais difícil. Indicou idealizar uma compreensão do papel da escola pelas famílias, então,

mesmo valorizando a comunidade local, a descreve como um obstáculo para o cumprimento da sua função orientadora:

[...]ficam perturbando, eu acho que isso que cansa, isso que me desgasta, em relação aos pais eu acho.

Isso é muito difícil, sendo que por si só já é importante, a escola é importante, por si só ela já tem sua importância, eu não preciso ficar cobrando.

E eu tenho que ficar cobrando isso, isso é o mais desgastante eu acho. E também trago a comunidade para entender os nossos projetos, no que a gente está trabalhando ...

Lidar com os pais não é fácil né? Porque você fazer entender a importância da escola... porque às vezes os pais não veem...um lugar onde deixar a criança.

Até entender a importância que tem o ensino né? Porque assim, você tem que ficar sempre cobrando, e isso é muito desgastante. Eu acho que é o pior. Você cobrar as faltas, a infrequência né?

A diretora evidenciou, ainda, valorizar o trabalho colaborativo com a coordenação, divulgar às famílias o sentido da escola, novamente pensando num ideal familiar participativo na escola no escopo de projetos em desenvolvimento e não como ator do processo escolar:

[...] a nossa unidade aqui, ela é bem participativa. Mas assim não fico abrindo a escola direto para muita festa não.

Mas as questões que [a coordenadora] mostra muito do que a gente está trabalhando, os projetos a gente...A gente mostra isso, para eles entenderem, a gente faz oficinas que elas [as mães] gostam bastante.

Essas coisas assim a gente faz. A gente chama os pais para conversar ... conversar com os pais, conversar com a criança para saber o que é que está acontecendo...

Diante da constatação da inexistência desse ideal, sinalizou se sensibilizar com situações sociais, mas denotou que a escola apenas sofre as consequências dessa realidade, sem poder interferir, o que aparentemente, representa uma insatisfação profissional:

Não tem o que a gente possa fazer, o menino é totalmente desassistido, não tem nada..., com treze anos, ele já foi para o Conselho Tutelar, já voltou várias vezes, então é um menino totalmente carente, é um menino de rua, o que a gente pode fazer nós fazemos aqui dentro, e aceita como ele é entendeu?

Porque não adianta exigir muito dele, cada dia que ele vem aqui, ele ganha um caderno, um lápis, porque quando ele vai para casa ele... aquilo some...E vem para comer, complicado. A educação vai além dos muros né? Da escola. Então assim, tem coisas que você não consegue mudar, mas você tem que amenizar pelo menos.

A profissional mostra acreditar que o curso de pedagogia trata a teoria, sendo interessante um aprendizado mais prático como ocorreria no magistério, faltando um “alicerce” para o profissional da área o deixando a deriva e sem uma identidade concreta sobre sua verdadeira profissão.

[...] pedagogia ela é a teoria, ela te faz aprofundar nos conhecimentos teóricos, e o magistério não, é mais a prática, então ele vai auxiliar no dia-a-dia em sala de aula. Eu acho que ficou, assim, triste agora só ter pedagogia, antes tinha o magistério e você se aprofundava na pedagogia e eu acho que é isso que está faltando hoje.

Em qualquer profissão, seja pedagogia ou engenharia, na medicina, a medicina trata de pessoas também, vidas. E é só no dia a dia que eles vão ver o que fazer e como fazer. Não, o curso ele só orienta, mostra, mas o como fazer é a prática.

A vice-diretora salientou que a formação comum dos pedagogos na escola diminui a rivalidade, simultaneamente evidencia que a licenciatura em pedagogia, isoladamente, dado o seu foco teórico, cria expectativas irreais. Nesse contexto, defendeu o curso de magistério, pela oportunidade de práticas:

Eu acho que, por ser essa organização de todos terem essa formação, todos tem o mesmo olhar, né? Ainda fica mais fácil de você desenvolver o seu trabalho.

Tem mais harmonia, porque aí está todos falando na mesma linguagem, todos tem esse olhar. A criança passa a ser vista não como aluno da professora X ou aluno da professora Y é aluno da escola, todos tem esse olhar e nesse aspecto ajuda bastante. Um contar com o outro né?

Então a pedagogia hoje ensina muita teoria, e a gente vê pelas estagiarias, a gente vê que elas idealizam e criticam né as vezes as formas das professoras trabalharem, mas só o dia a dia com o aluno que vai te ensinar direito o que fazer e como fazer.

[...] o curso ele só orienta, mostra, mas o como fazer é a prática.

Então essa é a diferença do magistério, do que realmente formava porque, talvez como você fez era diferente. Era diferente a maneira que se explicava, eu ainda fiz CEFAM, Centro específico de formação para o magistério, projeto formativo de São Paulo nos anos de 1990) e eu acho que foi bem legal, acho que era melhor que o curso de pedagogia em si. Foi bem melhor, né? A gente dedicava, passava um dia inteiro né?

A sua visão hierárquica tem base na divisão de tarefas; criticou o excesso de controle, enfatizou um foco administrativo na vice- direção, bem como um apoio indireto na área pedagógica e para permanência de um clima positivo, destacando o papel da diretora, como principal dificuldade a inclusão:

[...] eu acho que a direção, ela está aqui para isso né? Para procurar ajudar no que está há nosso alcance, né? [...] a gente está aqui para isso, trocar ideias né?... [e], a gente procura tentar aliviar um pouco o professor, nessa área, como você fala o lado pedagogo né? A gente tenta, quando gente vê que eles estão no sufoco, não sabem mais o que fazer e tudo mais a gente tenta dar esse suporte, ajudar a aliviar essa tensão, ansiedade que têm né? Dar coisas, um apoio, a

lidar com o aluno, lidar com os pais, como lidar com o tudo isso. A gente se põe no lugar até mesmo porque a gente é professor né? Tem que ter um bom desenvolvimento do grupo, uma harmonia e tudo mais.

[...] a vice direção depende da pessoa que está do seu lado, por exemplo, no primeiro com a minha vice direção, então ela era uma diretora centralizadora. Então era o que queria...

[...]A gente se envolve com o pedagógico, mas a parte mais pedagógica assistencial fica com o coordenador. Então, [...] a nossa parte é mais administrativa. Apesar de que no lidar com as pessoas, como um grupo escolar, vocês são bem humanas né? [...]

Aqui [em relação] a direção eu me vejo como coadjuvante.

A professora com experiência na vice direção vê a formação do pedagogo como um processo teórico. Enxerga o curso de pedagogia voltado para a direção, e defende que só se aprende a ser um profissional na prática escolar que dá significado à teoria. Ao compará-lo com a formação ao nível médio para o magistério, narrou vivências enriquecedoras nos dois cursos como composição e da sua identidade de pedagoga na sala de aula:

Exatamente o que elas falaram, assim, se você for perguntar é unanime o pessoal falar que o magistério era muito rico, eu também tive o prazer de fazer o magistério, a gente vivenciava na prática as metodologias né?

Eu acho que você deve conciliar os dois né? A teoria e a prática, mas com certeza a prática é uma somatória de tudo o que a gente vivenciou durante todos esses anos né? E ainda tenho certeza de que não estou pronta. Eu trabalho como professora desde os 16 anos. Eu ainda fazia o magistério quando comecei a trabalhar, e eu ainda não me acho pronta, acho que ainda tenho muito que aprender, muito que. Né? Então pra gente trabalhar com o ser humano o conhecimento não para.

A gente, cada dia, a gente sempre tem um pouco mais pra aprender, eu acho que na prática mesmo, que a gente vai realmente evoluindo. É claro que a gente vai juntar toda aquela teoria que você tinha recebido, e tentar conciliar isso quando exercer.

O que eles [os professores da Pedagogia] passam é o perfil de cada diretor né? O diretor autoritário, o diretor centralizador, o democrático, então seria, tem que ver o eixo que você quer seguir, ou o que, que você acredita ali, ou fazer uma somatória, tem horas que você precisa puxar as rédeas e tomar né?

Apresenta, e também quando você vai fazer um estágio na secretaria, você tem os exemplos, você tem os exemplos e no decorrer, você tem aquele perfil que você leu, que você procura ter aquele modelo de diretora pra seguir, e aí, tudo o que você vai acarretando esses anos vai formando seu perfil.

Olha de forma crítica o seu período na vice direção em outra escola, o que permitiu uma nova leitura da direção. Ao comentar sobre a experiência, demonstrou certo incômodo e frustração pela forma que a diretora da outra escola geria a delegação de suas tarefas, destacando certa rivalidade e reforço das posições

hierárquicas dentro daquela escola:

Então, é enriquecedora essa experiência que eu tive, hoje eu já venho pra escola com outro olhar também. O olhar da diretora, das obrigações que ela tem um olhar de como posso fazer para auxiliá-la?

Muitas vezes eu me sentava lá.... Se eu fosse pra outra escola eu sabia que eu iria precisar usar isso, então eu ficava do lado dela perguntando como ela fazia. Há onde você clicou agora? O que você fez? Pra tentar me inteirar né? A questão das verbas, tudo isso a diretora que cuidava, eu não cuidava das verbas, de como iam ser aplicadas.

Ela me pedia opinião, então eu ajudava com as opiniões, olha eu acho que a gente deveria usar pra tal coisa, isso seria interessante, ela me pedia opinião e dizia, essa verba eu vou usar pra tal coisa, essa verba eu vou usar pra tal coisa. Mas não era eu que cuidava de nenhuma verba, nada disso.

Clarificou que não ocorreu nenhum conflito, apesar de questionar a forma pouco pessoal e demasiado técnica pela qual a diretora trabalhava:

Conflito não, às vezes presenciava alguma coisa que não é o meu jeito de encarar. Realmente eu procurei ir lá com meu lado mais humano né? E vai p[a]r[a] o lado técnico, e eu como estava acabando de sair da sala de aula, eu procurava exercer esse lado né? [E]EE, então eu tentei conciliar os dois. Claro que tive muitos bons exemplos aí, mas eu também tentava exercer da forma como eu acredito. Vê a pessoa, ver a criança, ver a família, enxergar o que está por traz dela, as necessidades né?

A Professora de Educação Especial readaptada na escola deixou a entrevista após a entrada da vice-diretora no ambiente, porém, antes comentou sobre a importância do curso de pedagogia, principalmente quando se foca em crianças especiais, explicando o que difere um mero professor de um pedagogo:

É uma área que eu acho, independentemente de ser deficiente, com distúrbios de aprendizagem, ser deficiente intelectual é o ser humano, e pedagogia.

Eu acho que todos, independente se é letras, se é um médico, ele tem que fazer uma pedagogia, que é onde você vai ver a diferença de um pedagogo para um professor!

O pedagogo educa, ele não vai ficar preso a uma única coisa, o pedagogo não!

Vai ser mais abrangente, certo? Ver o que está na frente e o que está atrás, o que pode ser depois. Acho que amplia muito a visão, né? E sou fã de carteirinha.

A Professora formada em Letras, destacou que na época na qual ingressou no Ensino Superior, a Pedagogia ainda formava técnicos, o que a afastou de fazer o curso, na medida em que nunca quis assumir direção ou coordenação:

[...] na época em que se exigiu que o professor formado no magistério tivesse um curso superior. Eu optei por letras por quê? Uma ainda não queria estar em uma gestão, outra, a, eu sempre fui fascinada em falar, em escrever e em ler, então eu achei que letras se encaixava mais com o meu objetivo.

Mas então, foi por isso que não fiz pedagogia tá? Foi, não foi um desdém a

área, porque na época, era atribuído a isso, a gestão, e a ministrar aula para o magistério né? O CEFAM né? As professoras de estrutura, didática, fundamentos, todas essas matérias eram ministradas por pedagogas né?

É, quando eu fiz letras, eu já era professora, já havia me formado no magistério, a cerca de vinte anos. Então assim, a parte de fonologia do curso de letras, me ajudou bastante. Eu passei a alfabetizar, usando fonemas, que até então eu não o fazia. Eu acho que o curso de letras ajudou bastante nisso, em relação a didáticas, não, não contribuiu muito...

Eu acho que Letras complementa bastante a situação atual na alfabetização, eu uso muito o que aprendi no curso de letras na alfabetização, principalmente nos anos iniciais.

A referida professora expôs, ainda, a sua vivência como coordenadora do magistério, mostrando a ótica de um professor de magistério e sua dificuldade inicial de se colocar na posição hierárquica em que estava por sofrer julgamentos de pedagogos formados, deixando claro, a importância de ter a diretora do curso ao seu lado, naquele momento para superar a rivalidade:

Eu fui questionada por alguns professores, como é que eu, uma professora sem formação superior, tinha a coragem, de apresentar uma proposta para ser coordenadora de uma escola que havia hoje, ciclo dois e magistério, e o médio comum. E aí eu mostrei a parte da, dá... Do edital! Em que não se pedia curso superior, formação superior para. E aí a diretora me apoiou.

Aí elas [as alunas do Magistério] vinham comentar comigo como tinha sido, porque até então, quem estagiava como pedagoga era só na secretaria, era lá na administração.

Ao ser perguntada sobre o entrosamento atual entre os funcionários da escola, a professora deixa claro que as relações são harmoniosas, demonstrando que a maior preocupação dentro do ambiente escolar é o rendimento do aluno, e que por conta disso há muito diálogo entre os pedagogos para solucionar quaisquer questões referente as dificuldades de aprendizagem:

Bom, o relacionamento no geral né? É bem harmonioso. É todo mundo tá sempre pronto colaborar com o outro, independente da turma em que estamos né? Ministrando aula [é]. Independente do período, independente do grau hierárquico, então sempre que alguém precisa de uma ajuda, de um apoio, tem com o colega, com a direção, com a coordenação, e as do pessoal da limpeza que não são pedagogos.

Então, assim, o entrosamento do grupo é muito bom, então se surge uma dúvida com determinado aluno, com um determinado conflito, uma determinada situação, até mesmo com os pais, sempre tem o outro para estar apoiando, para estar dando dica, auxiliando, então essa harmonia, esse entrosamento, essa boa vontade, sempre que necessário, ela ocorre, eu acredito que nos três períodos.

A dificuldade no geral é essa, o rendimento do aluno, que nos deixa mais apreensivas né? Expectativas todas nós temos, e em relação a tudo o que a nós pegamos p[a]ra... P[a]ra, desenrolar durante o ano ai quando chega assim, um determinado episódio, em que a gente não consiga, é, atingir o que nós estamos esperando. Ai que entra o outro né? Então nós estamos com um problema assim.

O que, que você já fez? Você já teve esse caso? (Outra falando junto, tom de voz aumenta).

Então a gente faz essa troca. Às vezes uma coisa, tão óbvia, poderia ter feito, mas não fez, e aí, a dica do outro ou a experiência do outro, em uma situação em que embora sejam muito parecidas, é um indivíduo diferente né? Então a situação em si é semelhante, mas o indivíduo é outro. Por exemplo: Vamos tentar, também com esse, pra ver se com esse a gente consegue.

A professora alfabetizadora apontou resistência em assumir direção, porque percebe a formação em pedagogia insuficiente para assumir esse papel complexo:

Eu não me vejo na direção, mas é como a (professora com experiência na vice-direção) falou, a gente só estudou os perfis, é tudo teoria, eu ainda te falo que a prática não fica na pedagogia, então assim...

Então assim, o professor tem 35 alunos, o coordenador tem os 35 alunos e mais os 10 professores de cada período, o diretor não, ele tem os 35 alunos de cada sala, começando pelos alunos, os 35 alunos de cada sala, os professores, o coordenador, a equipe toda e a comunidade escolar. Então é muita coisa para preencher na cabeça né? Então eu prefiro ficar com os 35 alunos (risadas).

Simultaneamente, assume que as dificuldades com a inclusão representam um entrave no processo de alfabetização, especialmente dada a formação genérica e a ausência de especialistas compondo a equipe escolar, como potencial aumento de colaboração:

Eles [crianças de inclusão] precisariam de especialistas, ainda mais na alfabetização, depois da alfabetização, tudo bem incluir, mas durante a alfabetização era imprescindível que eles estivessem em uma sala com um especialista.

Além disso, defendeu uma formação que integre teoria e prática, emitindo a opinião de que os cursos médios de formação para o magistério e o cursar a pedagogia em seguida parece-lhe uma complementação adequada:

Os professores que se formam só na pedagogia, saem um pouco assim, sem alicerce, chega na sala de aula assim como quem cai de paraquedas.

Também acho que, assim, pedagogia ela é a teoria, ela te faz aprofundar nos conhecimentos teóricos, e o magistério não, é mais a prática, então ele vai auxiliar no dia-a-dia em sala de aula.

A coordenadora pedagógica argumenta o lidar com pessoas no cotidiano como desafio; destaca que sente que o coordenador na escola tem pouca autoridade diante das diferenças entre professores mais antigos e os novos. Contudo, percebe, nos dois grupos, resistências e destaca como possibilidade de liderança uma atitude de contornar os conflitos:

A diferença é lidar com o ser humano, adulto, isso é muito difícil, é o que eu falo que aí é que a coisa pega entendeu? Você tem que ter. Ao mesmo tempo você tem que ser líder né?

Os professores no começo ficavam um pouquinho, meio assim, porque na rede não tinha coordenador, então eles viam o coordenador como alguém que viesse fiscalizar o trabalho deles, falar: “Isso está errado! Não faz assim, faz assado.”

Ser líder tem que ter bastante conhecimento da teoria, da prática. Não tem como falar para ela, “Olha, vamos fazer assim.” Se eu nunca fiz, nunca estive numa sala de aula, então. Acho que agora a parte mais difícil mesmo é, lidar com o ser humano, a pessoa mesmo né?

Às vezes você tem professores que já estão há muito tempo, mas que continuam assim, como se diz né? Desafiando, sabe? Te enfrentando, entendeu? Eu tenho professores aqui, que eu sei que gosta de bater de frente. Gostam de bater de frente mesmo comigo, entendeu?

Mas tem nova aí, tem pessoal novo que chegou, que foi assim, muito bom né?

[...] pessoa [que] tem a humildade de chegar e falar assim: “[...], não sei fazer isso, nunca dei aula”, e, no entanto, eu me propus a ajudar, hoje tá tudo bem, então acho que depende de como a pessoa se coloca, tem aqueles que chegam e acham que já sabem tudo né? E tem aquele que se coloca na disposição de aprender.

Mas aí eu tento contornar (risos), eu sei, eu falo assim que a pessoa não estou vendo, mas eu estou vendo, porque se...Mas é difícil, tem que contar até mil para você não. Tem gente aqui que adora ficar pisando no seu calinho.

Em guisa de conclusão, a pesquisa permitiu inferir como resultado principal que a identidade do pedagogo, que, como discute Rocha (2012) é marcada por uma formação fragmentada e genérica, construída no contexto, consolidada a partir de diferentes vivências, em diversas culturas escolares, num clima, ora mais, ora menos carregado de hierarquia e rivalidade.

Os entrevistados constatam que a Licenciatura em Pedagogia se propõe a promover muitas habilidades em um curto período, mas traz pouco exercício prático. O curso de magistério é, de forma geral, considerado mais equilibrado, segundo as entrevistas, corroborando a pesquisa de Pisaneschi (2008) ao destacar os contrapontos entre os dois cursos.

Esses profissionais demonstram encarar o trabalho docente e a formação em Pedagogia, ora entrelaçados, ora separados, mas sempre componentes da construção da identidade das várias funções do pedagogo que atuam na escola. No decorrer das falas foi possível observar que há um dilema formativo: o curso de Pedagogia aparece por vezes mais no sentido instrumental para a gestão, entretanto a característica difusa apontada por Rocha (2012), de uma formação, cada vez mais aberta, é indicada várias vezes.

O curso de pedagogia também é observado como um degrau da escada na carreira, mas alguns professores que demonstraram não ter interesse em assumir outras funções, por considerar como de maior complexidade, com conjunto mais ampliado de tarefas e papel hierárquico sobre um amplo universo de pessoas,

demonstrando que temem a responsabilidade e criam um imaginário modelo de gestão, que, segundo percebem vai ou não se encaixando nos modelos que o curso de pedagogia apresentou.

Fazer pedagogia assumiu, para alguns, apenas a obrigatoriedade de ter um curso superior e uma possibilidade de autoridade relativizada pela ambivalência entre honraria e sacrifício de lidar com situações que não são confortáveis, com sentimentos ambivalentes numa luta entre a visão dos profissionais e a dos familiares, que vêm no pedagogo o monge pronto a isentá-los das responsabilidades em detrimento da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do arcabouço teórico que fundamentou a problematização que colocou como problemas principais a hierarquia e a rivalidade na identidade docente, a pesquisa apontou que na instituição de ensino da Região da Grande São Paulo pesquisada, parece haver confirmação desses elementos no trabalho do pedagogo na escola que, em diferentes funções.

Os profissionais semelham se sentir trabalhando numa escola organizada, em busca de uma relação humanizada com os alunos, criando laços, como se na tentativa de fugir de exercer um trabalho tão similar à mão de obra industrial, num esforço para trabalhar em equipe, reduzir a rivalidade, dividir responsabilidade diante das dificuldades; manter a virtude moral e afastar a rivalidade presente no ambiente escolar.

Aparentemente, esses pedagogos, na relação formação e trabalho, optaram pelo trabalho na escola, sem clareza de outros caminhos que a pedagogia poderia oferecer e assumem nas funções escolares (professor, coordenador, diretor e vice-diretor), de forma a vislumbrar na Licenciatura em Pedagogia algo que pode contribuir para o acesso ao setor público por concursos e para a ascensão na carreira, embora, no cotidiano, não seja suficiente como formação para superar os dilemas educacionais, como a inclusão (social e de pessoas com deficiência) e a relação com a comunidade.

Na instituição pesquisada, a identidade do pedagogo emerge na continuidade formativa na efetividade da prática, de forma que ora nega o aprendido na licenciatura de pedagogia, dada a sua fragilidade calcada na teoria, ora o confirma, especialmente no exercício do pedagogo na gestão, num embate entre os modelos apreendidos e as possibilidades de gestão.

Nos discursos, a rivalidade se impôs como aspecto superável pelo foco no aluno e latente na relação com a comunidade que frequenta a escola e na efetivação

da inclusão de todos na instituição.

De diferentes formas, os profissionais salientam que a sua visão da organização escolar, o que, se e como ensinar, com base nas teorias e na vivência profissional nem sempre se coaduna com a expectativa das famílias que, segundo os entrevistados, tendem a ver a escola como um ambiente para ensinar comportamentos sociais, desvalorizando os educacionais e isentando-se de responsabilidades que, na visão desses pedagogos, seriam suas, o que carrega uma percepção de que o papel exigido pela sociedade ao magistério é o de ser mais um cuidador que alguém que trabalha a formação cultural.

A hierarquização é vista, principalmente pelos professores, como elemento necessário e positivo nas relações entre os pedagogos; alguns negam o papel hierárquico para si, identificando-a como responsabilidade maior. Em nome do sucesso dos alunos na aprendizagem e comportamento, assumem-se monges que devem responder às limitações dos alunos, numa representação que oscila entre uma postura de pesquisa sobre os processos de aprender e um fechamento da instituição escolar ao mundo externo.

Os professores também manifestaram expectativa de serem sempre apoiados pelos superiores no seu trabalho cotidiano, colocando o papel do coordenador como aquele que busca soluções, passa conhecimento; nesse universo acabam por se sentir descolados da cultura letrada, quase dependentes da orientação que o coordenador fornece, reforçando o tabu de que para exercer o poder apenas sobre os seres imaturos não é necessária autoridade intelectual. O coordenador surge como figura independente; afastado da responsabilidade de ser “chefe”, equivalente ao professor que passa a decisão para a direção, como num jogo de culpas pelos resultados e pela comunicação organizacional na escola.

A presente pesquisa exploratória poderá abrir chaves de discussão sobre a hierarquia e a rivalidade como elementos da identidade dos pedagogos na escola, pode ser um olhar crítico que contribua para a reflexão da hierarquia e da rivalidade nesse processo identitário dos pedagogos na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Tabus do Magistério. In Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 10 out. 2016.

PISANESCHI, L. S. C. Formação inicial de professores. São Paulo: Livronovo, 2010.

ROCHA, A.S.C. A construção da identidade profissional do pedagogo. Dissertação. São Paulo: UNINOVE, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem qualitativa 75, 143, 159, 160, 192, 214, 237, 238, 239
Alagoas 50, 51, 52, 58, 59
Alfabetização 38, 39, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 120, 195, 196, 200, 236
Apropriação de conceitos matemáticos 220, 222, 229, 235
Arquitetura 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168
Atividade Orientadora de Ensino 220, 221, 231, 234
Aula Expositiva Dialogada 237, 238, 239, 240, 242, 244

C

Classe Média 111, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124
Competências Digitais 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

D

Desafios 19, 47, 70, 98, 99, 125, 127, 136, 157, 179, 192, 193, 200, 211, 213, 219, 225, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 275

E

Educação a Distância 19, 50, 52, 59, 135, 158, 160, 161, 166, 178, 203
Educação Ambiental 237, 238, 239, 240, 242, 244
Educação básica 1, 11, 13, 16, 17, 21, 24, 43, 44, 45, 46, 47, 69, 125, 126, 127, 129, 136, 185, 206, 208, 212, 214, 218, 219, 237, 239, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 268, 273, 277, 278
Educação continuada 13, 22, 23, 124
Educação de Jovens e Adultos 75, 84, 150, 192, 193, 194, 217
Educação de Surdos 60, 61
Educação Escolar Indígena 60
EJA 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 192, 193, 194, 196, 197, 199
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 34, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210,

211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 276, 280

Ensino de História 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 45, 48, 178

Ensino de Química 95

Ensino e Aprendizagem 18, 19, 45, 64, 68, 69, 95, 96, 129, 135, 172, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 198, 199, 208, 210, 211, 218, 224, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Ensino por projetos 237, 238, 239, 241, 244

Ensino superior 13, 18, 37, 44, 50, 52, 58, 59, 66, 67, 68, 122, 125, 126, 158, 159, 166, 168, 202, 203, 205, 206, 238, 244

Ergonomia da atividade 138, 141, 144

Escola Democrática 103

Escola Igualitária 103

Escola libertadora 109

Escola Libertária 103

Estado burguês 85, 111, 119, 120, 122, 124

Estratégias de ensino 130, 217, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Expansão 4, 50, 56, 58, 59, 168, 202, 203, 205, 206, 207

F

Formação 2, 8, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 79, 96, 100, 111, 113, 118, 124, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 140, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 173, 178, 196, 197, 198, 200, 205, 210, 213, 222, 223, 224, 225, 229, 232, 235, 236, 238, 240, 248, 251, 252, 256, 258, 261, 262, 265, 267, 269, 271, 276, 280

Formação Profissional 11, 67, 69, 158, 159, 200, 276

G

Gestão Escolar 129, 192, 193, 194, 195, 210, 267, 277

H

Hierarquia 25, 27, 28, 29, 31, 40, 41, 42, 112, 115, 116, 122

I

Inclusão 33, 35, 39, 41, 42, 57, 59, 60, 64, 130, 132, 133, 136, 137, 179, 192, 193, 196, 200, 203, 216

Interdisciplinaridade 16, 17, 47, 48, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 168,

208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 218, 219, 261

J

Jogos Educacionais 181, 183, 185, 186, 190

L

Luta de classes 111, 117, 118

M

Metodologias Ativas 66, 68, 73, 74, 181, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219

Modalidade semipresencial 158, 159, 160, 161, 166, 168

O

Olimpíadas de Química 95

Organização do Ensino 220, 221, 222, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236

P

Pedagogia 9, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 49, 53, 55, 59, 74, 84, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 153, 178, 196, 200, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 280

PPC 13, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

Práticas pedagógicas 46, 47, 61, 64, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 177, 179, 198, 211, 214

Q

Qualificação 24, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 123, 124, 158, 264

R

Reprodução 48, 63, 70, 85, 92, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 276

Revisão Sistemática 138, 142

Rivalidade 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 42

T

TIC 130, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200

Trabalho 1, 5, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 53, 56, 61, 69, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 174, 177, 180, 182,

183, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 210, 211, 212, 214, 217, 223, 231, 233, 234, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 278

Trabalho Docente 40, 78, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 195, 250, 255, 256

U

Urbanismo 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

 **Atena**
Editora

2 0 2 0