

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

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007 –
2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA- PR

PONTA GROSSA
2016

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007 –
2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA-PR

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),
na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

PONTA GROSSA
2016

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

K13 Kailer, Priscila Gabriele da Luz
Formação inicial do coordenador
pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Estadual de Ponta Grossa-PR/ Priscila
Gabriele da Luz Kailer. Ponta Grossa, 2016.
183f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Susana Soares
Tozetto.

1.Formação inicial. 2.Saberes do
coordenador pedagógico. 3.Coordenador
pedagógico. I.Tozetto, Susana Soares. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.7

TERMO DE APROVAÇÃO

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER

FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O EGRESSO (2007-2010) DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-PR

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

Orientador (a)


Profª Drª Susana Soares Tozetto - UEPG


Profª Drª Márcia de Souza Hobold - UNIVILLE/SC


Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck - UEPG


Profª Drª Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Ponta Grossa, 26 de fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho a Deus, que permitiu que fosse realizado. Aos meus pais, José e Maria Kailer, que me conduziram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de várias mãos, que fazem parte de uma longa caminhada da qual não se limita aos últimos dois anos. É parte de uma história, são familiares, amigos e mestres que compartilharam, de forma generosa e gratuita, os risos e os choros; escutaram os desabafos e as inseguranças, mas muito se dedicaram a ensinar e, de alguma forma, se mostrar presente. Gratidão a todos que fazem parte dessa trajetória e que contribuíram para a conclusão deste trabalho. Vocês são dignos de todo o reconhecimento.

A Deus, pelas bênçãos sem fim e por não me deixar perder a persistência para desenvolver este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, minha profunda estima e admiração, pelo exemplo profissional ético e ser humano respeitoso. Escutou minhas ideias, apoiou minhas iniciativas e acompanhou minha formação. Obrigada pela sua orientação dedicada e sábia.

Agradeço especial e imensamente aos meus pais, José e Maria, que me fazem acreditar sempre e me trouxeram até aqui por meio de inúmeros esforços, pela fé que sempre os moveram e o amor incondicional. Obrigada pelos ensinamentos constantes, por exemplos e diálogos. Sem vocês este trabalho não poderia ser concluído.

Ao meu irmão, Thiago, que realizou de forma dedicada e sábia seu papel de irmão, com total suporte e constante encorajamento em minha trajetória acadêmica. Agradeço a minha amiga e cunhada, Elismara, por compartilhar seu aprofundamento intelectual, pela escuta presente e momentos de alegria.

Ao Ricardo, meu melhor amigo e companheiro amoroso, pelo incentivo e suporte que me fizeram persistir e construir este trabalho. Obrigada por compreender as minhas ausências e caminhar ao meu lado. Eu amo você!

Aos meus familiares, em especial Eugênia, Leonides, Avani (*in memoriam*) e Pedro, pelos ensinamentos e exemplos. À Kimberly, pela cumplicidade, amor e irmandade que me acompanha desde sempre.

Aos colegas do mestrado, em especial Lizie, Juliana, Vânia, Fabiana e Thamiris, pelas conversas, pelas companhias e pelos momentos de aprendizado.

À amizade de Andréia, Flávia e Camila, as quais conheci no GEPTRADO e que tenho profundo carinho e admiração. Agradeço pelas considerações pertinentes, pela presença amiga e pelos momentos de descontração.

A todos os meus queridos amigos e amigas que, mesmo com o distanciamento em virtude da pesquisa, sempre me motivaram com palavras de encorajamento.

À Maria Clara, Juliano, Lucimara, André e Murilo, pelo sorriso amigo e acolhimento em orações.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, Prof.^a Dr.^a Silvia Christina Madrid Finck, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, de toda minha trajetória acadêmica. Em especial, à Professora Ercília, por inserir-me na pesquisa.

Ao CNPq e a CAPES, que me concederam bolsas de estudo, possibilitando condições materiais para que esta pesquisa fosse realizada.

Posso ser objetivado, como todo mundo, e, como todo mundo, tenho gosto e as preferências que correspondem a minha posição no espaço social. Sou socialmente classificado e conheço precisamente a posição que ocupo nas classificações sociais. Se o leitor compreender meu trabalho poderá deduzir muitas das minhas propriedades do conhecimento desta posição e daquilo que escrevo sobre elas.

(Pierre Bourdieu)

[...] que a importância de uma coisa não se mede com métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico:** O egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa entre 2007 e 2010. A análise da formação inicial do coordenador pedagógico justifica-se tendo em vista as modificações históricas e sociais realizadas no *lócus* da formação do coordenador pedagógico nesses últimos anos. A questão central que norteou esta investigação foi: Quais as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico? Para tanto, objetivou-se neste trabalho: a) analisar os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) que estão presentes na prática do coordenador pedagógico; b) investigar as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico. Entende-se o coordenador pedagógico como parte integrante do corpo de professores que realiza seu trabalho na coordenação e na organização pedagógica da escola. Entre as atribuições que competem ao coordenador pedagógico, ressaltam-se as atividades que envolvem a formação continuada dos docentes e a mediação para construção e implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outras ações que têm como fim a aprendizagem dos alunos. Apresentam-se, ao longo deste texto, as discussões que envolvem o objeto da presente investigação, a formação inicial do coordenador pedagógico entre 2007 e 2010. Assim, utilizamos os seguintes autores para compreender o percurso histórico e os modelos formativos desse profissional: Kuenzer (1996, 1998, 2002, 2004, 2006), Ferreira (1999, 2003, 2005, 2011) e Saviani (1999, 2002, 2007, 2008). Para tratar da preocupação com a atuação do coordenador pedagógico e os saberes específicos desse profissional, traz-se Domingues (2014), Gauthier, (1998), Tardif, (2002) e Pinto (2011). Aborda-se, também, a complexa relação teoria e prática que envolve a formação do coordenador pedagógico com os seguintes autores: Gimeno Sacristán (1999), Vázquez, (1968) e os consensos e dissensos que permearam as disputas na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Discute-se a formação inicial do pedagogo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010), com o propósito de compreender a formação do coordenador pedagógico no espaço/tempo no qual se realizou esta pesquisa, com base em Santos (1999), Masson e Mainardes, (2009). Para isso, fez-se necessária a análise da elaboração e da reformulação do Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (2007-2010). Esta pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa conforme Richardson *et al.* (1999). Os dados da pesquisa foram obtidos com entrevistas semiestruturadas e, para análise documental, apoiou-se em Lüdke e André (1986). A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas egressas do curso de Pedagogia com a formação entre 2007 e 2010 da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Enfatiza-se que, do total de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) atuavam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontravam-se no espaço do Ensino Fundamental. Para a análise dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados desta pesquisa mostram que a amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, docente, gestor e pesquisador, que, apesar de correlatas, possuem especificidades. Ressalta-se, também, que a licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) é mais voltada à docência, que, em decorrência, secundariza saberes da formação do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: Formação Inicial. Saberes do Coordenador Pedagógico. Coordenador Pedagógico.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Initial education of the pedagogical coordinator:** the graduated (2007-2010) of the Pedagogy course of the Ponta Grossa State University - PR. 2016. 182 p. Dissertation (Master in Education) – Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2016.

ABSTRACT

This study has as object the initial education of the pedagogical coordinator of Ponta Grossa State University between 2007 and 2010. The analysis of the initial education of the pedagogical coordinator is justified due to the historical and social changes held in the locus of the pedagogical coordinator education in recent years. The central question that guided this research was: What are the contributions of the initial education of the Pedagogy course in Ponta Grossa State University (2007-2010) when building the knowledge required to the pedagogical coordinator practice? To this end, the aim of this work was: a) analyze the initial education knowledge of the Pedagogy course of Ponta Grossa State University (2007-2010) that are present in the practice of the pedagogical coordinator; b) investigate the contributions of the initial education of the Pedagogy course of Ponta Grossa State University (2007-2010) when building the knowledge required to the pedagogical coordinator practice. We understand the pedagogical coordinator as part of the teaching staff that does his/her work in the pedagogical coordination and organization of the school. Among the duties of the pedagogical coordinator, we emphasize the activities that involve the continuing education of teachers and mediation for collective construction and implementation of the Pedagogical Master Plan, among other actions whose purpose is students' learning. We present throughout this text discussions that involve the object of this research, the initial education of the pedagogical coordinator between 2007 and 2010. Therefore, we use the following authors to understand the historical background and the education models of this professional: Kuenzer (1996, 1998, 2002, 2004, 2006), Ferreira (1999, 2003, 2005, 2011) and Saviani (1999, 2002, 2007, 2008). To address the concern about the performance of the pedagogical coordinator and the specific knowledge of this professional, we bring Domingues (2014), Gauthier, (1998), Tardif, (2002) and Pinto (2011). We also discuss the complex relationship between theory and practice that involves the education of the pedagogical coordinator with the following authors: Gimeno Sacristán (1999), Vázquez (1968) and the consensus and dissent that permeated the disputes in the elaboration of the National Curriculum Guidelines of the Pedagogy Course. We discuss the initial education of the teacher of Ponta Grossa State University (2007-2010) in order to understand the education of the pedagogical coordinator in space/time where this work was conducted based on Santos (1999), Masson and Mainardes, (2009). To this end, it was necessary to analyze the design and redesign of the Pedagogical Master Plan of the State University of Ponta Grossa - PR (2007-2010). This research relied on the qualitative approach according to Richardson et al. (1999). Research data were obtained through semi-structured interviews and the document analysis was based on Lüdke e André (1986). The research had the participation of six (6) 2007 and 2010 graduated pedagogical coordinators of the Pedagogy course of the State University of Ponta Grossa. We emphasize that of the six (6) pedagogical coordinators, three (3) worked in the Municipal Center for Early Childhood Education, and three (3) were in the Elementary School. For data analysis, we used Bardin's content analysis (1977). The results of this research show that the amplitude of the education of the pedagogical coordinator defies the possibilities of educating a professional for various functions, teacher, manager and researcher, who, though related, has specificities. We also highlight that the initial education of the Pedagogy course of Ponta Grossa State University (2007-2010) is more focused on teaching, being, consequently, knowledge of the pedagogical coordinator education of secondary importance.

Palavras-chave: Initial education. Pedagogical coordinator knowledge. Pedagogical coordinator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das pedagogas envolvidas na pesquisa	103
Quadro 2 - As categorias e subcategorias da pesquisa	108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Administração Escolar
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CEDE	Centro de Estudos Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IE	Inspeção Escolar
IES	Institutos de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
SME	Secretaria Municipal de Educação
OE	Orientação Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
SE	Supervisão Escolar
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCURSO HISTÓRICO E MODELOS FORMATIVOS	21
1.1 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA	22
1.2 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	35
1.3 SABERES NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	43
1.4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	52
1.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	58
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA- PR (2007-2010)	73
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	74
2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (2007-2010)	77
CAPÍTULO III - O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA- PR	99
3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA	101
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	104
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	105
3.4 A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	108
3.4.1 Relação teórico prático	108
3.4.2 Saberes do coordenador pedagógico	114
3.5 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	121
3.5.1 As atribuições do coordenador pedagógico	122
3.5.2 O cotidiano do coordenador pedagógico	137
3.5.3 As relações de poder	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154

APÊNDICE A - Solicitação da lista dos egressos do curso de Pedagogia (2007-2010)	167
APÊNDICE B - Carta de apresentação para realizar a pesquisa na Rede Pública Municipal de Ponta Grossa- PR	169
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os coordenadores pedagógicos	171
APÊNDICE D - Questionário para caracterização dos coordenadores pedagógicos	174
APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada	176
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	178
ANEXO B - Componentes Curriculares do curso de Pedagogia da UEPG (2007-2010)	181

INTRODUÇÃO

Movida pela concepção de progresso, somada às influências do desenvolvimento científico, industrial e tecnológico predominante do século XX, a modernidade trouxe exigências à sociedade. Nesse panorama, entra em voga o papel da educação, que, além de realizar a socialização dos indivíduos, está pautada na formação humana de modo crítico. A fim de compreender o papel da escola, Gimeno Sacristán (1999) elucida quatro características presentes na formação do indivíduo contemporâneo: a formação do ser culto, do bom cidadão, da personalidade adequada e do bom trabalhador. Assim, a educação passa a ser uma ferramenta da modernidade para a socialização dos sujeitos e o desenvolvimento humano.

O entendimento de progresso evocado pela modernidade foi marcado não só pelas mudanças nos aspectos econômicos como também pelos científicos e culturais. Tonet (2013) destaca que as transformações econômicas, com o modo de produção capitalista, tiveram profundas influências em diversas dimensões da atividade humana, a saber: políticas, educativas, culturais, ideológicas, entre outras. O modo de ver o mundo, o avanço da ciência e a centralidade no sujeito humanizado trouxeram novas teorias pedagógicas permeadas pelo entendimento do conhecimento como condição para o desenvolvimento humano. Como decorrência, há um reconhecimento da educação como um instrumento determinante das mudanças pretendidas pela modernidade, que resultou na necessidade da universalização do ensino.

A modernidade envolveu a sociedade em profundas transformações e rupturas, tanto no campo social quanto cultural e político, marcadas pelas características do individualismo, o domínio da natureza, a ciência, a afirmação da burguesia e o capitalismo (CAMBI, 1999). Cabe destacar que esse processo de modificações não ocorreu de maneira radical, o antigo e o novo transitaram e confrontaram durante séculos com as crises, com os consensos e os dissensos, até estabelecerem-se e definirem-se como mundo moderno. As alterações estruturais no âmbito político e econômico, em decorrência do ideário neoliberal, envolvem a educação com uma abordagem semelhante à lógica de mercado. Vincula-se, desse modo, a educação às características da competitividade, que modificam significativamente as relações no âmbito educacional bem como na formação dos sujeitos.

Na perspectiva de perpetuar os fundamentos da modernidade e da lógica neoliberal, a escola redefine seu papel perante a sociedade e torna-se um instrumento de reprodução e de conservação dos interesses da classe dominante. Assim, as novas configurações da sociedade globalizada, pautadas na produção em massa e nas conquistas da ciência moderna, trouxeram novas exigências para o trabalho e, conseqüentemente, para a escola. A redefinição do valor atribuído à educação, entendido na contemporaneidade como estratégia para o desenvolvimento, que a modernidade confere aos profissionais do ensino uma responsabilidade sobre o processo de inserção dos indivíduos na sociedade (KUENZER, 1998).

As necessidades de compreender os conhecimentos e os saberes dos agentes educacionais foi decorrente das exigências do mundo moderno e a universalização do ensino. De acordo com Saviani (1999), estes são apontados na modernidade como sábios cultivadores, envolvidos por uma gama de conhecimentos culturais, políticos e disciplinadores, responsáveis por realizar as ações na escola.

O entendimento da educação como um vetor fundante da modernidade colocou o profissional do ensino em um espaço central e, conseqüentemente, a sua formação para exercer a profissão conforme os ideários modernos (OLIVEIRA, 2004). Apesar de a formação não ser uma preocupação recente, a temática obteve centralidade nas últimas décadas em virtude das novas exigências sobre ela. Novas responsabilidades foram atribuídas ao docente em virtude do ideário neoliberal e das novas demandas que a universalização do ensino proporcionou. Oliveira (2004) contribui com essa discussão ao afirmar que as funções realizadas pelo professor na escola estão, muitas vezes, além da formação adquirida, considerando que suas atividades se confundem com o papel desempenhado por outros profissionais como enfermeiro, assistente social, psicólogo, entre outros.

Tendo presente o compromisso da formação no processo de profissionalização do docente e do coordenador pedagógico, destacamos a importância do papel exercido pelas instituições responsáveis pela formação. Nóvoa (1995) ressalta que, além de aspectos individuais, as instituições também produzem o profissional, no âmbito coletivo, contribuindo para a construção histórico e social na construção de uma cultura profissional. Com esse pressuposto, a qualidade¹ da

¹ Apesar de o predomínio da expressão “qualidade” presente nos documentos dos organismos internacionais dos últimos anos, ressaltamos que a qualidade aqui enunciada não corresponde aos

prática exercida pelo coordenador pedagógico na escola está atrelada ao sistema educacional responsável pela formação inicial do profissional. Assim, mais do que um espaço destinado para acesso de conhecimentos, a formação inicial é também configuração do ser profissional.

A fim de compreender no que a formação dos profissionais de ensino implica, Nóvoa (1995) ressalta que, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é um momento-chave de socialização e de configuração profissional. Nesse entendimento, destacamos que a formação precisa promover a concepção crítico-reflexiva do profissional da educação. Para tanto, faz-se necessário considerar as complexidades desse processo, que, como denota Nóvoa (1995), envolve os múltiplos aspectos que envolvem a formação docente, no qual implica um trabalho livre e consciente, para que, dessa forma, possa-se construir de maneira singular a identidade profissional.

Repensar sobre o cenário da formação torna-se mais agravante quando consideramos o crescimento das instituições escolares na década de 1990. Segundo Gatti (1992), o aumento ocorreu tanto na criação de novas instituições de licenciaturas como também na procura dos alunos pelos cursos de formação de professores. Entretanto, o aumento não se deu no *lócus* das universidades, mas sim no âmbito dos institutos, nos setores privados e nas faculdades isoladas, cuja maioria, de acordo com Gatti (1992), funcionam em condições precárias, com pessoal de qualificação discutível. Em outras palavras, não houve na criação das instituições uma real preocupação acerca da qualidade na oferta dos cursos de licenciaturas, tanto no que envolve a permanência dos alunos no âmbito da pesquisa e da extensão, como também na valorização do professor (GATTI, 1992).

Com base nas considerações de Nóvoa (1995), Marcelo García e Vaillant (2012) e Saviani (2010), defendemos a necessidade de uma formação inicial com melhor qualificação e preparo para o exercício profissional, que contribua de maneira significativa na formação do docente e do coordenador pedagógico. Para tal avanço, os estudos realizados nos últimos anos buscam esforços para compreender os problemas e encontrar as soluções para a melhoria das instâncias formadoras. Nesse

princípios mercantilistas desses documentos, mas se aproxima das melhores condições de trabalho docente (GENTILI, 2015). Para uma melhor compreensão das diferentes concepções de qualidade da educação, consultar Flach (2005).

sentido, destacamos Saviani (2010) que revela a precariedade das políticas formativas em estabelecer um padrão de preparação do docente, o qual leve em consideração a realidade atual enfrentada pelo sistema educacional.

Entendemos o coordenador pedagógico como parte integrante do corpo de professores, que realiza seu trabalho na coordenação e na organização do trabalho pedagógico. Esse profissional dedica-se especialmente às atribuições da formação continuada dos professores, à construção e à elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outras diversas ações que favorecem a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, compreendemos o coordenador pedagógico como “[...] aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas” (SAVIANI, 1985, p. 28).

Pinto (2006) destaca que o coordenador pedagógico contribui fundamentalmente em torno do trabalho docente e discente. Ou seja, o coordenador é o principal responsável a oferecer suporte pedagógico para que os professores realizem o processo de aprendizagem dos alunos. Qualquer atuação que esse profissional desenvolva no espaço escolar precisa estar pautada por finalidades educativas. Para tanto, faz-se necessário que a formação inicial desse profissional baseie seu trabalho em uma sólida fundamentação teórica e prática que o torne consciente que sua atuação é mediar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Embora haja o reconhecimento do coordenador pedagógico como responsável no direcionamento e na organização do trabalho pedagógico, não há consenso das atribuições desse profissional, que, conforme Domingues (2014), falta uma unidade que revele aspectos conceituais e políticos do trabalho do coordenador pedagógico. O trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido em meio a contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas na legislação e no processo formativo desse profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas.

Para Pabis (2014), o coordenador pedagógico é chamado a desenvolver atividades no cotidiano da escola que não são inerentes a sua profissão. Nesse

sentido, suas funções deixam de obter caráter pedagógico e aproximam-se das ações de um multitarefeiro ou, até mesmo, de um guardião das políticas a serem implementadas no espaço escolar, sendo seu trabalho, muitas vezes, condicionado por elas. Atreladas a essa situação, as atribuições de controle e de fiscalização realizadas historicamente pelo coordenador pedagógico dificultam o quadro de estabelecer relações dialógicas e democráticas no trabalho desse profissional.

O extenso território brasileiro é marcado por várias expressões que definem funções diferenciadas para esse mesmo profissional, que se opõem à organização de uma unidade conceitual do seu trabalho. Ressaltamos algumas denominações para o trabalho desse profissional: Supervisor Educacional, Orientador Educacional, Pedagogo, Assistente pedagógico, entre outras. Cabe destacar que, neste trabalho, o profissional referenciado como coordenador pedagógico é o egresso de Pedagogia e que possui suas atribuições na coordenação e na organização do trabalho pedagógico da escola.

Diante do exposto, este trabalho apresenta como objeto de estudo a formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa, concluintes em 2010. E norteia-se pela seguinte questão: Quais as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico?

Para compreender a problemática pautada na pesquisa, foram elencados alguns objetivos:

- 1) Analisar os saberes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010), que estão presentes na prática do coordenador pedagógico.

- 2) Investigar as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010), na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico.

A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental. A delimitação de espaço e de tempo da pesquisa leva em consideração as mudanças ocorridas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e as influências destas na reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de

Ponta Grossa. Cabe considerar que a pesquisadora fez parte do currículo desta pesquisa, implementado em 2007.

O desenvolvimento da pesquisa tem como aporte teórico e metodológico as contribuições das reflexões realizadas por Richardson *et al.* (1999), os quais entendem o método de uma pesquisa como a escolha de meios sistemáticos e organizados para compreender-se e explicar os fenômenos que envolvem uma realidade. Optamos para a análise dos dados, as contribuições de Bardin (1977) com a análise de conteúdo que busca compreender um fenômeno a partir de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se organizam em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em um primeiro momento, Bardin (1977) aponta a pré-análise como a etapa caracterizada pela organização do material para uma análise, sendo ela destinada à seleção de documentos e à elaboração dos objetivos da pesquisa. A exploração do material caracteriza-se como uma continuidade da etapa anterior ao realizar a aplicação sistemática das opções tomadas. Para Bardin (1977), nesse momento, é válido o uso dos recursos informáticos. A última etapa consiste no tratamento dos resultados obtidos, a interferência e sua interpretação. Nesse momento, o pesquisador fará os testes de validação, ou seja, o pesquisador confronta os materiais adquiridos nas últimas etapas com os resultados obtidos. Nesta pesquisa, a última etapa foi pautada nos dados coletados por meio de entrevista semiestruturada com os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 2010.

Para o presente estudo, consideramos necessário estruturar a pesquisa em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos as discussões que envolvem o objeto da presente investigação, a formação inicial do coordenador pedagógico. Para tanto, fez-se necessário compreender o percurso histórico e os modelos formativos em que esse profissional se encontra. Nesse mesmo capítulo, evidenciamos uma preocupação com a atuação do coordenador pedagógico e os saberes específicos desse profissional com base em Gauthier (1998) e Tardif (2002); além da complexa relação teoria e prática que envolve a formação do coordenador pedagógico e os consensos e dissensos que permearam as disputas na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

No Capítulo II, enfocamos a formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (2007-2010), com o propósito de compreender a formação do coordenador pedagógico no espaço/tempo na qual se realiza esta pesquisa. Assim, fez-se necessária a análise da reformulação e da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (2007-2010).

No Capítulo III, realizamos a análise do trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa - PR. Desse modo, discorremos sobre as etapas da investigação, nas quais denotamos o campo, os sujeitos, os instrumentos e a análise dos dados. Nesse mesmo capítulo, elucidamos sobre as categorias e as subcategorias desta pesquisa. A primeira categoria denominamos: *Formação inicial do coordenador pedagógico*, que se desenvolve com as subcategorias: *Relação teórico e prático*; *Saberes do coordenador pedagógico*. Esta categoria aponta sobre o entendimento dos egressos sobre curso de Pedagogia e as suas contribuições para a prática do coordenador pedagógico. A segunda categoria, apresentada nesta investigação, intitulamos: *O trabalho do coordenador pedagógico*, com as subcategorias: *O cotidiano do coordenador pedagógico*; *As atribuições do coordenador pedagógico*; *As Relações de poder*. Nesse momento, realizamos a análise dos dados, com base no trabalho que as coordenadoras pedagógicas desenvolveram na escola.

As considerações finais deste trabalho revelam que a licenciatura em Pedagogia em análise apresenta um inchaço curricular com a inserção de várias temáticas e uma fragmentação com a formação do pesquisador, gestor e docente. Cabe considerar que essa formação ampla e fragmentada desse profissional influencia no trabalho que ele realiza na escola, tendo em vista as dificuldades relatadas por eles mesmos em compreender o escopo do seu trabalho. Assim, o coordenador pedagógico secundariza ações e saberes específicos do seu trabalho em detrimento de outras funções que mais o aproxima da função de um tarefeiro.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCURSO HISTÓRICO E MODELOS FORMATIVOS

Pensar sobre os processos educativos é considerar as complexidades que envolvem a temática. Entendemos que os avanços e os retrocessos em relação à formação do coordenador pedagógico são resultados de um conjunto de transformações históricas e sociais que afetam de maneira significativa a definição de políticas e as práticas que temos na atualidade. Nessa perspectiva, valorizamos, neste trabalho, os aspectos históricos, sociais, políticos e legais que envolvem e determinam as estruturas as quais permeiam o *lócus* da formação do coordenador pedagógico.

É preciso reconhecer e conhecer as deficiências que envolvem a formação inicial do coordenador pedagógico. Nóvoa (1995) retrata sobre a pobreza conceitual dos processos formativos atuais, expondo a necessidade de explorar novas maneiras de pensar-se sobre a formação inicial. Destacamos a importância de pesquisas que permitem ampliar os olhares em busca de compreender a formação que temos e qual formação almejamos. No que tange à formação do coordenador pedagógico, denota-se que a esse profissional são atribuídas diversas nomenclaturas e atribuições que historicamente lhe foram emputadas na escola.

Entendemos a formação inicial como parte integrante de um amplo processo formativo. Assim, não se restringe aos momentos formais de educação, mas que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do coordenador pedagógico. Ao reconhecer a formação inicial como um aspecto importante no processo de profissionalização, evidenciam-se os saberes específicos que emanam do processo formativo. Cabe destacar que, além de um espaço de profissionalização, a formação inicial é um momento em que o futuro coordenador pedagógico toma consciência sobre sua trajetória escolar e constrói sua identidade docente. Nesse contexto, associa, nega e reproduz antigas e novas práticas dos agentes escolares, ou seja, pedagogo, professor, diretor e entre outros.

Provido de um saber específico, a formação faz-se necessária na composição do profissional da educação e na construção da sua identidade. Os saberes acompanham o sujeito por toda a sua trajetória de formação, desde os bancos escolares até a espaço acadêmico, os quais se perpetuam no âmbito escolar. Reconhecer a importância da atuação profissional é defender a formação inicial,

evidenciando que as responsabilidades de ensinar, orientar e organizar pedagogicamente a escola não podem ser destinadas a qualquer sujeito, é preciso um conjunto de saberes particulares.

Para tanto, destinamos este capítulo para compreender a atuação do coordenador pedagógico na atualidade e o curso de Pedagogia com suas especificidades no contexto brasileiro, ao se tornar uma definição de curso de formação inicial do docente. Também destacamos neste capítulo a compreensão da necessidade dos saberes teóricos e práticos na formação do coordenador pedagógico. Cabe antes considerar que, pautadas em Bourdieu (2004), entendemos que não é objetivo deste texto relativizar ou conformar-se com as condições históricas apresentadas, mas compreender de que maneira os estudos sociológicos e históricos podem desvendar os mecanismos sociais que estão imersos na formação do coordenador pedagógico na contemporaneidade.

1.1 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Apesar da preocupação atual com os saberes pedagógicos para a atuação do coordenador, ressaltamos que nem sempre as atribuições que temos na atualidade foram centrais em sua atuação na organização do espaço escolar.

As análises empreendidas por Kuenzer (2006), Saviani (2008) e Domingues (2014) apontam como principal responsabilidade do profissional, formado no curso de Pedagogia, incumbido pela coordenação do espaço escolar, o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a atividade pedagógica que esse profissional desenvolve precisa compreender principalmente a elaboração coletiva do PPP e a formação continuada dos professores na escola. No entanto, Kuenzer (2006) acrescenta que a atual conjuntura neoliberal apresenta limites para a realização do trabalho pedagógico por esse profissional.

O uso indiscriminado das terminologias sobre eficiência e eficácia associadas ao entendimento neoliberal de adequar o sistema de ensino para o desenvolvimento econômico tornaram-se abordagens presentes nas políticas e nos discursos educacionais e, do mesmo modo, na atuação do coordenador pedagógico na escola. Ressaltamos que abordagens da eficiência e da eficácia encontram seus fundamentos

na influência das bases materiais do século passado, com as marcas do taylorismo² e do fordismo que configuram o modelo de produção coerente com a fragmentação do trabalho e a valorização da técnica. Desse modo, a preocupação com as funções administrativas, burocráticas e gerencialistas cercaram boa parte da trajetória histórica do trabalho do coordenador pedagógico.

Ao realizar uma análise dos conceitos utilizados para propor as transformações na década de 1960, consideramos Enguita (2003) que, mesmo no contexto Espanhol, destaca que as expressões como “capital humano”, “educação e desenvolvimento” e “educação como inversão” também se fizeram presentes nas políticas brasileiras. O autor fundamenta que o entendimento das reformas pretendidas por esse período vincula a educação para a transformação social. Além das mudanças realizadas no contexto educacional, político e econômico, as funções exercidas nos âmbitos das instituições transformam-se a fim de se adequar às demandas do mercado de trabalho.

A reorganização do sistema de ensino adveio a uma necessidade de adaptar-se às exigências de modernização acelerada. Para isso, as reformas educacionais empreendidas nos anos de 1960 e 1970, marcadas pelas influências do período de um Governo ditatorial, previa uma articulação das mudanças realizadas no campo do trabalho e das políticas e práticas do ensino. Cabe ressaltar que a preocupação das reformas e do pensamento tecnicista estava voltado a uma formação adequada com os preceitos econômicos. Nesse sentido, Silva (1999) aponta que o período ditatorial reforça o entendimento de curso superior para a formação profissional, no qual se acentua a sua relação com as profissões. O interesse neoliberal de ampliar a formação da mão de obra qualificada da classe trabalhadora e acompanhar o processo em larga escala de crescimento das cidades com a industrialização resultou no entendimento da educação como mola propulsora para o desenvolvimento moderno.

O modelo de educação subordinado ao sistema neoliberal permitiu ampliar o acesso ao ensino e moldar o aluno conforme os interesses capitalistas, vinculado a uma formação para atender ao mercado de trabalho e ao processo de urbanização. Sob a ótica de melhoria quantitativa e qualitativa dos meios de produção, na escola,

² Com vista a compreender as diferenças dos modelos taylorista e fordista, Masson (2003) pontua que enquanto as ideias de Taylor defendem a necessidade de racionalização do processo produtivo, a fim de submeter todo processo ao controle patronal, o fordismo promove a maximização da acumulação do capital sem preocupação em alterar o meio ambiente ou as relações. Desse modo, busca-se configurar um novo padrão de consumo e de valores sociais.

a supervisão do espaço escolar intensificou-se e sustentou-se no campo da educação com a perspectiva de melhorar o desempenho da escola em suas tarefas educativas (LIMA, 2014). A partir desses interesses, a supervisão escolar passou a exercer funções de controlar, inspecionar e certificar sobre a qualidade do ensino.

Com a promulgação da Lei Nº 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968a), a qual reformou o ensino superior, a supervisão escolar passou a ser cursada em nível de graduação seguindo os princípios da racionalidade técnica. Assim, incorporado no espaço da escola, as atribuições do supervisor não coincidiam com os saberes do professor para atuar na sala de aula, o que contribuiu ainda mais para fragmentar e hierarquizar o trabalho realizado por ambos. No contexto hegemônico do tecnicismo, o professor era o especialista e o supervisor assumia a responsabilidade de garantir que os preceitos de escola tradicional fossem aplicados no espaço educacional.

Ao trazer as referências do trabalho exercido pelo supervisor nos anos de 1970, Pabis (2014) afirma que o trabalho exercido pelo supervisor não se aproximava do conceito³ de coordenador e facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Essa realidade só ocorreu anos posteriores. Em contraponto a essa visão, o supervisor exercia a função autoritária que muito se aproximava ao contexto militar predominante nesse período, no qual o autoritarismo e o controle se tornavam ordens vigentes para que as políticas pudessem ser colocadas em prática. Desse modo, a função de supervisor era destinada aos professores escolhidos pelo Secretário Municipal de Educação, para fiscalizar se o trabalho exercido pelo professor estava sendo coerente com as orientações recebidas nos cursos de formação continuada.

A titulação de supervisor - responsável pela função de controlar o trabalho do professor -, não se posiciona de forma neutra; por outro prisma, a nomenclatura de supervisor muito se aproxima do sentido de super-visor. O super-visor estava atrelado ao entendimento de controlador e fiscalizador na escola, o super-visor passou a ser mero representante do governo militar para vigiar o trabalho docente. Assim, segundo Rangel (1997), as habilidades para atuação do super-visor estavam vinculadas ao domínio de conhecimentos técnicos que permitiam agir com autoritarismo, que desconsiderava os fundamentos teóricos da educação e uma consciência crítica.

³ A coordenação, para Rangel (1999), refere-se a “co-ordenar”, relacionada à organização comum, na qual todos se tornam co-responsáveis pelo trabalho realizado na escola. Desse modo, a coordenação promove momentos de integração do trabalho na escola e requer estimular e oportunizar a organização comum.

Anterior ao século XX, a terminologia supervisão já advinha com a perspectiva de inspecionar. No cenário brasileiro, as ideias de supervisão ocorreram nas primeiras atividades educativas, com a vinda dos Jesuítas em 1549 e com o *Ratio Studiorum*⁴. Saviani (1999) destaca a organização do ensino presente nesse período, abordando as responsabilidades de cada agente que fazia parte do contexto educacional da época.

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. (SAVIANI, 1999, p. 21).

Apesar de o prefeito dos estudos caracterizar-se como auxiliar do reitor, suas funções eram distintas. Enquanto o reitor estava encarregado com a direção do ensino, o prefeito dos estudos preocupava-se com a direção, a orientação, a observação e a advertência dos professores e dos alunos, conforme consta nas regras descritas no *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 1999). Entretanto, em 1759, a expulsão dos Jesuítas e a eliminação das normas contidas no *Ratio Studiorum* trouxe para o Brasil as reformas pombalinas, uma nova configuração no sistema de ensino, marcada pelas influências do Iluminismo, laicismo e as aulas régias. Nesse contexto, Saviani (1999) aponta que a supervisão estava relacionada à ideia de inspeção, de direção e de fiscalização, concentrando a escola na figura do diretor geral.

Saviani (1999) aponta que, em 1827, o Brasil adotava o sistema de Ensino Mútuo, no qual a escola se utilizava de monitores, ou seja, alunos mais adiantados como auxiliares do professor, possibilitando ao professor atender um grande número de alunos. Esse método trazia a supervisão como uma incumbência do professor que, além de atuar como docente, também fiscalizava e monitorava o ensino do aluno, dos monitores e do seu próprio trabalho. Em 1854, a reforma de Couto Ferraz ficou conhecida por estabelecer a ação de inspeção, designando a figura de inspetor geral para fiscalizar e supervisionar todas as escolas particulares e públicas do Brasil. Saviani (1999, p. 23) afirma que “[...] cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros”. No

⁴ Caracteriza-se como um plano geral, com normas e incumbências que regulamentavam o ensino dos jesuítas (SAVIANI, 1999).

final do século XVIII e início do século XIX, a ideia de supervisão educacional oportunizou a organização dos sistemas estatais e nacionais, com a perspectiva laica.

As transformações⁵ também ocorreram na esfera de alguns estados brasileiros, nos quais se abriu espaço para a criação de órgãos voltados à administração e à supervisão do ensino. Esses órgãos substituíram os antigos *lócus* de inspetorias que ficavam situados juntamente às secretarias de indústria ou agricultura. Lima (2014), sobre a história da supervisão, sintetiza que, no século XX, verifica-se a influência dos conhecimentos científicos para mensurar a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a supervisão estava associada às ciências comportamentais a fim de mostrar, impor e julgar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Embora a concepção atual do coordenador pedagógico encontra-se associada ao processo de ensino-aprendizagem, a análise do percurso da atuação desse profissional possui um significado histórico, que se encontra, muitas vezes, cristalizado em ações e políticas com as características da lógica empresarial. Denotamos a complexidade da atuação hierarquizada do coordenador pedagógico, como inspetor e fiscalizador do espaço escolar, na medida em que se considera o período para reformulação das atribuições do seu trabalho. De acordo com Cruz (2011), o perfil profissional do coordenador pedagógico passou a ser redefinido somente com a redemocratização nas décadas de 1970 e 1980, sobre as críticas do forte caráter tecnicista e a ênfase da divisão técnica do trabalho na escola. Assim, conceituar de maneira clara e consciente as funções exercidas por esse profissional requer um reconhecimento dos fios históricos que envolvem a construção que, muitas vezes, conserva e reproduz a atuação do coordenador pedagógico.

Em decorrência do período de crítica ao vigente modelo de formação dos profissionais do ensino pautado no tecnicismo e as pretensões democráticas, os anos de 1980 trouxeram aspirações de mudanças ao controle ditatorial exercido sobre o trabalho na escola. O crescimento de estudos críticos, com influências marxistas - entre os quais podemos destacar Saviani (1985), Libâneo (1986), Ferreira (2011), entre outros -, difundem um novo olhar sobre o espaço escolar que afeta a função exercida pelo coordenador pedagógico, como fiscalizador. Cabe considerar Silva

⁵ Saviani (1999) ressalta a importância da Reforma de João Luis Alves, de 13 de janeiro de 1925. O Decreto Nº 16.782-A (BRASIL, 1925) cria o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, que, posteriormente, culminou na origem do Ministério da Educação e Saúde Pública. A importância da origem desse decreto expressa-se na criação de órgãos específicos no tratamento de assuntos educacionais.

Junior (1982) que evidencia o papel do supervisor na escola que, conforme o autor, exercia uma função de controle com mecanismo de persuasão. Desse modo, o “[...] supervisor tem à sua disposição um conjunto de instrumentos corretivos que vão da simples tentativa de persuasão até a ameaça velada ou ostensiva, passando pelo discurso conformista e pela indução cooptadora” (SILVA JUNIOR, 1982, p. 40).

Contrários à função de controle e de inspeção exercida pelo supervisor e na luta pela redemocratização da sociedade, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (1988) destacou que a transformação do sistema educacional exigiu uma mudança estrutural da sociedade, em contraposição à organização vigente. Desse modo, em alguns estados, extinguiu-se a função de supervisão, como é o caso do Rio de Janeiro, que redefiniu o curso de Pedagogia e retirou a formação do supervisor (RANGEL, 1997). Segundo Kuenzer (2006), a tradicional concepção de supervisão foi superada em decorrência das mudanças no trabalho e dos estudos mais aprofundados dos conceitos de poder, de multiculturalismo e de saberes populares. O reflexo desses estudos trouxe bases para uma visão ampliada de currículo e do PPP.

Mesmo com a difusão de um pensamento crítico em relação à função do supervisor, o qual não corresponde com os desafios postos à década de 1980, as atribuições do profissional perduraram até os anos de 2000, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (PABIS, 2014). Entretanto, de acordo com Pabis (2014, p. 16), o coordenador pedagógico permaneceu balizado pelos determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais por ter adquirido a função de “[...] guardião das políticas educacionais traçadas por um tipo de Estado que, conforme a concepção marxista, é a própria expressão da sociedade que atende, mantendo os interesses da classe dominante determinada pela lógica do capital” (PABIS, 2014, p. 16). Devemos assinalar que, apesar de nascer no seio da sociedade industrializada e pautada pelas funções de controle e inspeção, a supervisão constitui-se com terminologias e funções diferenciadas de acordo com o contexto geográfico e histórico, a fim de designar atividades de natureza administrativa, pedagógica e de inspecionamento, as quais interferem em concepções e conceitos diferentes de ações.

Ao reportar-se sobre a complexidade histórica do coordenador pedagógico, Mate (2004) pontua que os códigos e as normas regulamentadoras das relações

pedagógicas foram sendo incorporadas de maneira naturalizada no espaço escolar. Conforme a autora, as relações de poder quando instituídas são aceitas pelos indivíduos de maneira consentidas e, como consequência, neutraliza-se a capacidade de resistir. Desse modo, as relações de poder estão instauradas na escola já no seu processo de institucionalização, com as hierarquias do sistema escolar que foram se desenvolvendo de forma ancorada com os padrões burocráticos.

A institucionalização de normas, hierarquias e regras no espaço escolar possui uma carga histórica que permite que seja reconstruída na reprodução das práticas no cotidiano escolar. Trata-se de desmistificar a naturalização em que as ações são repetidas na escola e considerar que as ações pedagógicas são objetivamente uma violência simbólica, enquanto impõem e inculcam códigos e normas de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2011). O sistema de ensino permite, assim, a sobreposição de uma cultura de uma classe dominante sobre outra, a da classe dominada. Assim, a escola legitima e permite que uma cultura se sobreponha a outra. Dessa maneira, a sociedade utiliza a escola como uma instituição para propagar e valorizar apenas um conjunto de saberes e referências culturais.

Para a compreensão dos mecanismos de conservação, Bourdieu e Passeron (2011, p. 53) elaboram a noção de *habitus* “[...] como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e assim de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. As ações pedagógicas, quando reproduzidas, tornam-se uma formação durável, que assim são inculcadas nos agentes e transferíveis para geração de outras práticas. O *habitus* torna-se uma construção cultural que permite criar ou desenvolver práticas subsequentes, podendo ser individuais ou coletivas. Ao pontuar sobre a construção da cultura escolar, Julia (2001) afirma que a escola repercute, ao mesmo tempo que estabelece e reproduz, um modelo cultural, com práticas que combinam diversas tradições ao longo da história.

É possível considerar *habitus* como um conjunto de elementos externos que são incorporados pelos indivíduos, envolvendo tanto os conhecimentos práticos e teóricos, como também questões subjetivas, as emoções, as ideias e as concepções. São ações cristalizadas e reproduzidas de maneira inconsciente pelos indivíduos, envolvendo as práticas dos professores em uma rotina da escola. O *habitus*, com seu mecanismo de reprodução, permite que as ações sejam perpetuadas nas gerações,

tornando-se históricas e enraizadas de sentidos e valores próprios, marcados por uma determinada cultura que fornece respostas de maneira inconsciente às situações enfrentadas no cotidiano (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Envolvidas pelas necessidades cotidianas da escola e pelas influências do sistema neoliberal, as incumbências de tarefeiro e mediador das políticas educacionais e o espaço escolar submetem o coordenador pedagógico às atividades que atendem a lógica neoliberal. De acordo com Placco (2012), ao deparar-se com as urgências do cotidiano escolar, o trabalho do coordenador pedagógico é marcado por uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional. Essa atuação desordenada ocorre quando as atribuições planejadas do trabalho do coordenador são deixadas de lado para corroborar com ações momentâneas, sem a necessidade de saberes específicos e um trabalho planejado. Refletir, problematizar, questionar, planejar e compreender as ações do coordenador pedagógico tornam-se ferramentas necessárias para tentar equacionar as críticas advindo do trabalho desse profissional. Críticas que são realizadas em reflexo a um trabalho associado às atividades momentâneas ou, até mesmo, funções arraigadas historicamente como controlador, fiscalizador e executor das políticas educacionais, que passam a ser reproduzidas.

Para Lima e Santos (2007), o movimento histórico do coordenador pedagógico pode desenvolver tanto a reprodução das ações gerencialistas na escola, como pode obter um reflexo contrário, no qual se confunde autoridade com autoritarismo. Em decorrência dessa compreensão equivocada, esse profissional obtém constrangimento de sua autoridade. Nessa perspectiva, os autores elucidam que o coordenador pedagógico não tem clareza sobre seu real papel de orientador, pois, com o receio de obter o perfil gerencialista, deixa de expor as críticas e afasta-se de seu referencial atributivo de suporte pedagógico no trabalho docente. As concepções equivocadas que embasam essas ações, fomentam uma crise de identidade do coordenador pedagógico, que elogia ao invés de realizar críticas, ou só crítica, mas não possibilita avanço para o trabalho docente. Em detrimento disso, o coordenador pedagógico perde o escopo do seu trabalho e deixa de realizar ações ou as realiza com receio; como consequência, delimita seu espaço de atuação por não saber ao certo que atitudes deveriam ser tomadas.

Paro (2015) elucidam que o conceito de autoridade se restringe ao sentido gerencialista, quando visa obedecer aos determinantes dos comandos, de forma

independente da sua vontade. Nesse sentido, a autoridade que não se realiza mediante ao entendimento democrático assume-se como autoritarismo, que “ [...] supõe-se a obediência às ordens, resultante de um poder externo” (PARO, 2015, p. 105). Assim, muitas vezes envolto por uma aparência coletiva e democrática, as normas e as ações são empreendidas pelos profissionais sem real participação dos sujeitos que compõem a escola. De outro modo, a autoridade construída no viés democrático pressupõe a consciência das ações desenvolvidas (PARO, 2015). Com esse sentido, coordenar implica um saber dialógico que oferece suporte pedagógico e assegura condições necessárias para alcançar os objetivos coletivos da escola.

Ao não haver real compreensão da dimensão do seu trabalho na escola, o coordenador pedagógico assume qualquer função, muitas vezes equacionadas pela falta de recursos humanos em que a escola se encontra. Christov (2012) denota que o coordenador pedagógico muitas vezes é interrompido no seu trabalho em virtude das urgências do cotidiano escolar. Com isso, assume funções de secretário, de diretor, de vice-diretor, de professor, entre outras funções que não envolvem as finalidades pedagógicas específicas do seu trabalho de coordenar. O autor também aponta que as relações de poder, manifestadas na função do diretor, fazem com que ele assuma uma posição privilegiada para exercer o domínio sobre os demais profissionais, inclusive o coordenador pedagógico. Com isso, o diretor distribui funções a fim de compartilhar seu próprio trabalho.

A atuação, muitas vezes desordenada, do coordenador pedagógico, na escola, é também resultado do excesso de funções e das indefinições das ações destinadas a um mesmo profissional. Conforme Geglio (2012), diferentemente de outros profissionais, como professores, secretários e diretores que possuem atividades específicas e as realizam, não é raro ver um desvio de função na atuação do coordenador pedagógico. Nesse sentido, Carneiro, Moreira e Souza (2013) apontam que um dos obstáculos que os coordenadores pedagógicos encontram na realização do seu trabalho é a falta de uma equipe qualificada em suas áreas específicas de atuação. Assim, compelido por outras atribuições, o coordenador deixa de designar a devida importância ao pedagógico da qual não é reconhecido no seu trabalho, inclusive pela comunidade escolar. Com isso, o coordenador pedagógico

passa a ser reconhecido por rotulações e imagens⁶ que evidenciam uma atuação desordenada.

O valor mercantil atribuído à educação faz-se presente quando o coordenador secundariza ações pedagógicas que possibilitam uma transformação em detrimento de ações que não obtém o pedagógico como fim do seu trabalho. Com esse entendimento, o coordenador coloca seus saberes específicos e pedagógicos para exercer ações em consonância a um trabalho alienado, que fragmenta o sentido prático do teórico. As atribuições do coordenador pedagógico precisam estar em consonância com a organização do trabalho pedagógico na escola; para tanto, é necessário que as ações mobilizadas tenham objetivos emancipadores e democráticos a fim de contribuir com uma educação crítica.

Com base em Pinto (2011) e Domingues (2014), elencamos as seguintes atribuições que envolvem mobilizar e articular a formação continuada dos professores: mediar a construção e a implementação do PPP da escola; coordenar a avaliação institucional da escola; realizar o suporte e o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas, bem como a escolha dos livros didáticos e a construção dos planos de ensino; mobilizar reuniões para discutir de forma coletiva questões e problemas pedagógicos que envolvem a escola; organizar espaços, como programas e projetos, que mobilizem a comunidade escolar e que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos.

As atribuições do coordenador pedagógico, voltadas às finalidades educativas, não retiram a necessidade de, algumas vezes, esse profissional incumbir-se de ações burocráticas no cotidiano da escola (CARNEIRO; MOREIRA; SOUZA, 2013). No entanto, essas ações precisam ser realizadas com a real compreensão da dimensão do trabalho do coordenador pedagógico, para que as ações que se realizam na escola se aproximem daquilo do que se defende nos discursos, documentos oficiais e literaturas. Para tanto, as ações do coordenador pedagógico precisam ultrapassar o sentido técnico e realizar-se de forma consciente.

Pabis (2014) pontua que a formação da consciência se faz a partir de uma dada realidade social, a qual possibilita perceber as relações que se estabelecem nesse espaço em uma noção de totalidade. Ao realizar ações que não se encontram

⁶ As rotulações do coordenador pedagógico, são denominadas por Lima e Santos (2007) como “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por resolver os conflitos), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores).

inseridas na realidade da escola, o coordenador perde os objetivos pedagógicos do seu trabalho, que o impede de realizar ações que visam transformar. Com isso, ele assume o ritmo desordenado do cotidiano da escola, envolto por determinantes que direcionam seu trabalho de acordo com os pressupostos neoliberais.

Ao obter clareza e consciência sobre a importância do trabalho que assume na escola, o coordenador pedagógico defende suas atribuições e possibilita o reconhecimento da comunidade escolar quando as realiza. Em contraponto às ações determinadas pelas urgências do cotidiano, Carneiro, Moreira e Souza (2013) apontam que o coordenador pedagógico é responsável por complexas ações que são desenvolvidas no *lócus* da escola, dentre elas a elaboração coletiva do PPP e a formação continuada. Essas atribuições são centrais na atuação do coordenador pedagógico, tendo em vista o princípio coletivo e transformador que elas possibilitam na escola.

O PPP é elucidado por Veiga (2003) como norte da escola. Nesse documento, encontram-se todas as ações, as concepções e as pretensões que o coletivo elabora, assume e avalia nesse espaço. Assim, o PPP vai além de um simples documento com planos e aspectos meramente formais. Esse documento possui princípios indissociáveis do político e do pedagógico. Em se tratando do aspecto político-pedagógico, o projeto encontra-se embasado na perspectiva democrática de formação, a qual compreende uma dada realidade em que a escola se encontra e visa a sua transformação por meio de ações educativas. Com esse entendimento, Veiga (2003) ressalta que o PPP é a própria organização pedagógica, a qual inclui os princípios que fundamentam a formação continuada dos professores e os mecanismos de participação.

Tanto o PPP como a formação continuada não se realizam no vazio; de outro modo, são partes constituintes de uma dada realidade e nela assumem uma construção coletiva que requer continuidade. Para Pierini, Falcão e Sadalla (2012), não há na escola uma tradição que viabilize a construção de um espaço coletivo de formação e de elaboração do PPP. Com isso, o trabalho do coordenador pedagógico de mobilizar a construção do espaço coletivo torna-se um esforço necessário, que implica ultrapassar as relações de poder que, historicamente, baliza esse espaço e impede que os indivíduos exerçam o papel de coparticipantes do espaço escolar.

O espaço/tempo dedicado na escola para a formação continuada e elaboração do PPP são privilegiados para o exercício coletivo de refletir. No entanto, Pabis (2014) evidencia que a construção coletiva do PPP permanece limitada a um sentido burocrático. Ressaltamos que o PPP pode obter duas vertentes conflitivas: empresarial e emancipadora (VEIGA, 2005). No que envolve a lógica empresarial, o PPP é elaborado em um fundamento de controle e como instrumento das políticas públicas. Assim, o PPP torna-se meramente um mecanismo operacional, que visa garantir que o coletivo aceite propostas já elaboradas por um determinado grupo. Em contraponto, o PPP emancipador é elaborado a partir de um entendimento real de gestão democrática, no qual pressupõe a emancipação por meio da participação efetiva do coletivo que compõe a escola.

A gestão democrática, em contraponto ao entendimento gerencial instaurado na escola, evidencia os pressupostos de uma nova lógica organizativa, que coloca o coletivo com fundamento central na organização do trabalho na escola. Cabe destacar que, mesmo com a perspectiva de participação, a gestão democrática se encontra circunscrita pelos distintos interesses que regem a sociedade neoliberal (DRABACH; MOUSQUIER, 2009). Nesse campo de disputas entre os anseios políticos e pedagógicos da escola e os interesses capitalistas, o coordenador pedagógico pode atuar tanto para conservar ações gerenciais ou para a construção da escola emancipadora.

A gestão democrática entende a educação como via de formação de um novo sujeito, capaz de intervir e unir-se a objetivos comuns (SCHELESENER, 2006). Para tanto, viabilizar a abertura democrática da escola requer uma formação contínua dos profissionais do ensino, a fim de possibilitar a reflexão sobre os objetivos e os pressupostos de transformação da escola. Cabe assinalar que a formação continuada precisa estar apoiada a um trabalho coletivo, que compreenda a importância de um movimento dialógico, o qual agrega diferentes perspectivas na busca de estabelecer consensos. Em contraponto a essa dinâmica, Pabis (2014) pontua que construir um espaço de interesses coletivos se caracteriza como um movimento complexo, ao considerar que a intensificação do trabalho gera precarização, desvio de função que se desvincula da gestão democrática (PABIS, 2014).

Dourado (2009) infere que a gestão democrática se efetiva pela presença de canais de participação no exercício do poder, nas tomadas de decisões. Os

mecanismos para mais participação da comunidade escolar nas decisões tomadas envolvem, dentre outros instrumentos, a elaboração, a implementação e a avaliação do PPP. Para Souza (2006), a gestão democrática não se limita em oportunizar espaços e viabilizar canais de participação da comunidade escolar. A gestão democrática é muito mais complexa, pois compreende um processo político, que possibilita a atuação do coletivo na/sobre a escola (SOUZA, 2006). Para tanto, não basta institucionalizar os mecanismos de participação, se não há um real processo democrático, sustentado no diálogo e na alteridade. Assim, defendemos que o PPP elaborado nos princípios democráticos é caracterizado por uma ação consciente, em ruptura histórica e em uma dimensão dialógica que o distancia do caráter meramente formal e técnico.

Em relação à formação do coordenador pedagógico nos princípios democráticos, defendemos que se faz necessário preparar o profissional para atuar inclusive nas situações de conflitos que são inerentes a uma prática dialógica. Entretanto, Christov (2001) ressalta que os cursos de Pedagogia não contemplam a dimensão democrática no seu sentido pleno. Ou seja, faltam nesses espaços de formação reflexões que envolvam as relações de poder na escola, os conflitos em processos de participação coletiva e aspectos psicológicos para compreender e atuar em um espaço em que as pessoas se sentem ameaçadas diante de um determinado grupo.

A partir das premissas da gestão democrática, concordamos que o coordenador pedagógico precisa sistematizar momentos formativos, que possibilite desenvolver o perfil profissional de coletividade. Para tanto, Nadal (2008) corrobora que é fundamental que a equipe gestora, coordenador pedagógico e diretor, exercitem o papel de problematizadores em detrimento do perfil gerencialista a fim de estimular o alcance de níveis superiores de consciência por meio da crítica social das contradições existentes na sociedade neoliberal. Assim, sustentado no diálogo e na alteridade, o coordenador pedagógico permite que a reflexão contínua e crítica se manifeste em todos os momentos da escola.

Ao fundamentar sobre os modelos de participação, Martins (2008) afirma que os mecanismos de participação são naturalmente campos de conflitos, já que se realizam em função dos diferentes interesses, objetivos, finalidades, perspectivas e concepções que se entrecruzam no *lócus* da escola. No entanto, é preciso esclarecer

de forma coletiva e ampla sobre os reais objetivos da escola. Nesse sentido, Paro (2015) denota que o propósito desse espaço precisa atender aos interesses de transformação das camadas de trabalhadores. Para tanto, fazem-se necessários sólidos saberes teórico-práticos dos profissionais que atuam na escola, que visem compreender e dialogar sobre a realidade social da comunidade escolar.

A necessidade de um profissional preparado para atuar como corresponsável do trabalho do professor, não mais como um fiscalizador do trabalho docente, é evidente. Desse modo, foi trazido o modelo de formação que abarcou a docência como base da formação do coordenador pedagógico. Apesar do consenso legal sobre a importância dos saberes pedagógicos como base para a atuação do coordenador, segundo Pabis (2015), esse profissional permanece como guardião das políticas educacionais, ou seja, como um profissional que se demonstra mais preocupado em implementar as políticas educacionais na escola do que necessariamente voltar-se ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ao tratar do rigor científico do trabalho do coordenador pedagógico, os saberes específicos devem ser apropriados no âmbito da formação especializada do coordenador, nesse caso a formação inicial. É a formação inicial que possibilita bases para o coordenador realizar seu trabalho de forma autônoma e consciente sobre sua prática, sem cair nas ações imediatas e fragmentadas, e, conseqüentemente, na perda da dimensão totalitária da educação. Nessa perspectiva, defendemos a necessidade de o coordenador pedagógico ser formado em um curso de Pedagogia, que possibilite a compreensão dos determinantes sociais, políticos e econômicos.

1.2 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A Pedagogia possui sua gênese em um vínculo estreito com a educação, entendida na Grécia como um modo de apreender ou de instituir o processo educacional. Nesse sentido, o conceito de Pedagogia delineou-se desde a Grécia de maneira dualista, com uma concepção ora voltada para uma reflexão de ordem filosófica, ora compreendida em um sentido prático e empírico (SAVIANI, 2012). Para compreender o sentido filosófico destacado por Saviani (2012), é preciso considerar o contexto Grego que, sustentado pela supremacia da razão e a redução da importância prática, colocava a transformação do mundo material como um objetivo

secundário dos pensadores. Ao reconhecer o protagonismo do mundo real em detrimento do homem, os primeiros pensadores voltaram seus estudos a compreender o cosmo, visando a contemplação do universo, sem haver a preocupação em transformar a natureza ou de desenvolver estudos que pudessem modificar as estruturas sociais e o sentido das ações humanas (VÁZQUEZ, 1968). Em decorrência desse entendimento, a Pedagogia obtinha forte influência da filosofia, orientada pelos princípios e pelas ideias de maneira distante dos processos educativos.

A visão prática, apontada por Saviani (2012), estava intrínseca à formação realizada pela *Paidéia*⁷, na qual se afirmava o aspecto metodológico, pautado pelo entendimento etimológico da palavra, entendido como meio e caminho e, posteriormente, sendo incorporada à terminologia *Pedagogia*. Assim, a terminologia “pedagogo”, na Grécia, designava o escravo que acompanhava a criança até o professor. A crença da superioridade da atividade intelectual em detrimento do trabalho prático demonstra-se na oposição entre uma atividade considerada elevada - atividade intelectual e a outra servil e humilhante - trabalho prático (VÁZQUEZ, 1968). O trabalho prático era tarefa designada aos escravos, por ser considerada indigna para os homens livres, atribuindo, então, a estes, atividade filosóficas e políticas, pautadas pela ação contemplativa.

A imutabilidade das relações entre classes e o entendimento de que a estrutura do mundo já estava definida anteriormente à existência humana permitiam ao servo e aos escravos aceitarem suas posições sociais, e, da mesma forma, aos senhores e nobres que não tinham interesse em modificar a ordem das classes, já que permaneciam privilegiados. Nessa perspectiva, cabia ao homem “[...] muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar” (TONET, 2013, p. 24). O interesse em não modificar as estruturas sociais e a valorização das atividades filosóficas em detrimento das atividades práticas continuou no período Medieval.

Nesse cenário, a forte influência da igreja e do cristianismo no período Medieval expressou-se em um modelo de *paidéia* cristianizada, ou seja, uma formação com abordagem hierárquica e ambígua. Cambi (1999) explicita que a formação estava

⁷ Se faz presente na Grécia Antiga, o termo *paidéia* na qual se referia a formação do homem para viver em sociedade. A *paidéia* estava fundamentada nos conhecimentos filosóficos e culturais, abordando aspectos teóricos do ensino (ABBAGNANO, 2007).

pautada por uma clara distinção entre a educação voltada à nobreza e às classes inferiores. Sustentadas em Saviani (2012), destacamos que o século XIX tendeu a generalizar o entendimento da Pedagogia para designar a relação entre a elaboração consciente do ensino e o fazer sobre o processo educativo. Desse modo, intitulava a relação entre o processo teórico e prático do ensino. Cabe considerar que o distanciamento entre os segmentos da teoria e da prática tornou-se uma questão evidente no processo de formação de professores, sendo esse problema muitas vezes associado ao processo histórico, tendo em vista que, já nos primórdios do pensar sobre a educação, estão implícitos o *status* da teoria em detrimento da prática.

Na busca de validar e reconhecer um conhecimento como científico, a ciência moderna, pautada pela concepção positivista, promove mudanças profundas e estabelece uma nova concepção de ciência. As características de cientificidade enfatizadas pela ciência moderna não se assemelham aos métodos, aos objetivos e aos instrumentos para a ciência humana. Entretanto, na busca de garantir o estatuto científico, as ciências humanas adotam características do rigor do método quantitativo pautado pela abordagem positivista. Com a rigorosidade matemática e a exigência de quantificação, não havia espaço no padrão moderno para as ciências humanas e, conseqüentemente, para a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia. Nesse cenário, Plaisance e Vergnaud (1993) destacam a vulnerabilidade da Pedagogia em detrimento das outras ciências, ao considerar que ela se mostra associada à formação de professores para atuar nos cursos primários. Há, nesse período, um reconhecimento institucional da Filosofia e o entendimento da Pedagogia como parte integrante das Ciências da educação. Posteriormente, na década de 1960, a Pedagogia passa a ser expressão para definir, além dos problemas da didática, as questões da prática educativa (PLAISANCE; VERGNAUD, 1993).

O dilema de compreender a Pedagogia como ciência percorreu longos anos. A submissão da Pedagogia ora à Sociologia, ora à Psicologia, ora à Filosofia, tornou-a independente de outros objetos, linguagens e métodos, que resultou na falta de uma autonomia que, conforme postula Saviani (2012), reduziu a Pedagogia à mera aplicação dos resultados de outras ciências. Cabe esclarecer que os desígnios da Pedagogia, no Brasil, obtiveram distinção do modo como a Pedagogia delineou-se em outras partes do mundo. Enquanto em outros países a Pedagogia firmou-se como parte estruturante das Ciências da educação, sendo compreendida nos cursos de

formação docente; no Brasil, a nomenclatura Pedagogia refere-se aos cursos de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos.

Notamos que o século XX foi o palco de grandes transformações⁸ no cenário nacional e mundial. Entra em voga a supervalorização da educação como componente principal do progresso. A fim de adequar-se aos interesses mercantis e às novas exigências no trabalho, a universalização do ensino passa a ser uma necessidade do Estado. Com a supremacia da educação, a formação dos professores passou a ser tema importante no âmbito de reformas⁹, leis e projetos.

Com as modificações na estrutura do ensino advindas das propostas e das reformas, e na independência dos órgãos de educação em relação às outras secretarias, é possível perceber claramente que o pedagógico estava vinculado aos assuntos técnicos e administrativos. O distanciamento com as questões pedagógicas que envolve o processo de ensino-aprendizagem trouxe influências para as funções exercidas na escola, ficando o diretor com incumbências administrativas e o supervisor com o segmento técnico (SAVIANI, 1999). Não havia, nesse período, a preocupação com o modelo de formação didático-pedagógico. A supremacia do conteúdo em decorrência das influências de um entendimento de ciência linear adentra a escola para ditar sobre a organização dos conteúdos com base no positivismo. Para Kuenzer (2002), a concepção positivista influenciou de maneira significativa o modelo de organização e de seleção dos conteúdos do século XX. Com isso, prevaleceu uma noção de ciência formalizada e fragmentada, na qual cada objeto corresponde a uma singularidade que, ao construir seu próprio campo, se desvincula das demais especificidades e perde seu vínculo com as relações sociais e produtivas.

No contexto da formação, o coordenador pedagógico não estava vinculado às funções inerentes do trabalho pedagógico. Seu viés ainda estava se referindo a um técnico ou especialista da educação (SAVIANI, 2008). O reflexo dessas funções na

⁸ Ao destacar tais mudanças, Masson (2003) aponta: A crise do Estado de bem-estar social, o aumento das taxas de inflação, o modelo de organização do trabalho com base no taylorismo-fordismo, o questionamento das noções de razão, de verdade, de progresso, de emancipação, de igualdade; as críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade; a descrença no sujeito histórico, entre outras.

⁹ Vieira (2009) destaca as propostas de reformas do período da Primeira República (1889-1930): a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), a Reforma Epiácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925).

escola dá-se pelo viés de fiscalização e pelas incumbências de inspeção. Nesse sentido, ocorreram algumas mudanças decorrentes das reformas com destaque ao currículo da Escola Normal, que passa a obter um viés pedagógico, transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Posteriormente, os Institutos de Educação foram incorporados a Universidades de São Paulo e ao do Distrito Federal (SAVIANI, 1999), como discutimos no item anterior.

Cabe destacar que, apesar do decreto promulgado trazendo a implantação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Cruz (2011) aponta que não há registros de funcionamento de instituições com essa denominação. Assim, o nome adotado para as instituições foi Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que surgiu, primeiramente, na Universidade de São Paulo. Somente em 1939, a terminologia “Pedagogia” ganhou espaço universitário, que, com o Decreto-Lei Nº 1.190 (BRASIL, 1939), passa a fazer parte juntamente à Didática, Filosofia, Ciências e Letras de uma das sessões da Faculdade Nacional de Filosofia. Posteriormente, com a duração de quatro anos, os cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia, seguiam o modelo conhecido como 3+1, que se destinava aos primeiros três anos para a formação dos bacharéis com os conhecimentos metodológicos e cognitivos, sendo o último ano para a formação da licenciatura com conhecimentos didáticos (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, a organização do curso de Pedagogia não refletia um caráter escolar, muito menos docente. A organização fragmentada trazia um distanciamento entre a teoria e a prática, na qual não possibilitava ao estudante perceber qual era sua real função no âmbito da escola; aproximando-se, dessa forma, das funções cada vez mais técnicas e menos vinculadas às ações docentes e pedagógicas.

Impulsionadas pelas ideias de progresso e a necessidade de mão de obra, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma expansão do sistema de ensino. A ampliação das escolas e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas ofertadas trouxe uma necessidade de formar professores em grande escala, sem, contudo, haver proporcional investimento na qualidade dessa oferta.

No contexto desse movimento questionador sobre qualidade da formação inicial do professor, o curso de Pedagogia apresentava uma profunda crise, que se manifestava sem perspectivas de melhoras levando em consideração os novos componentes a serem instaurados no âmbito da formação, os Institutos Superiores de Educação (IES) e Escolas Normais Superiores na década de 1990. Tais espaços de

formação do professor foram implementados pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), alicerçada pela concepção de políticas educacionais vigentes. Cabe assim considerar que as reformas realizadas na década de 1990 tinham como intuito alterar a estrutura do ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a qual destinava a educação como alternativa de superar a crise equacionada pelo modelo de produção capitalista. Com essa configuração, a LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) promoveu uma ampla modificação no ensino e, consequentemente, na formação do professor e do coordenador pedagógico.

A estrutura organizacional da formação inicial de professores, incluindo a obrigatoriedade do nível superior para atuação de professores na Educação Básica, foi algumas das modificações apresentadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). A alternativa dos Institutos Superiores de Educação como espaço de preparação docente surgiu como um retrocesso para a formação dos professores e, consequentemente, uma desvalorização da profissionalização do professor. Houve poucas mudanças em relação às funções atribuídas ao coordenador pedagógico. O Art. 64 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta para uma formação ainda vinculada à racionalidade técnica, pautada nos termos de inspeção e de administração. O reducionismo das funções atribuídas ao coordenador pedagógico pondera-se no distanciamento das atividades vinculadas à docência, contribuindo para a dicotomia entre teoria e prática com uma formação voltada aos conhecimentos teóricos e à aproximação das habilitações postuladas nos anos de 1960 e 1970.

Em virtude das políticas e do modelo de formação instaurados historicamente, Pabis (2014) destaca que o curso de Pedagogia permaneceu fragmentado. Cabe considerar as inúmeras intervenções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outros movimentos dos professores, na tentativa de alterar o quadro de distinção entre a formação do professor e a do especialista. Para tanto, propôs-se que o curso de Pedagogia se fundamentasse nos três eixos de formação: pesquisador, gestor e professor. Pautados na concepção crítica de ensino e contrários ao modelo de fragmentação da formação do coordenador pedagógico, os movimentos dos professores tornaram-se importantes no processo de defesa da profissionalização do magistério, de uma formação inicial ampla, a qual permitiu condições para a formação do professor com referência ao

exercício em sala de aula, o gestor como o responsável pela organização do trabalho pedagógico e o pesquisador investigador, aquele que realiza a pesquisa educacional.

Cristalizado por ideias e práticas mais voltadas ao especialista, ao fiscalizador e ao técnico, pouco se consegue enxergar o coordenador como parte integrante da equipe docente e organizador do trabalho pedagógico. Esse perfil passou a estar intimamente ligado às atribuições administrativas que já se caracterizam como marcas profundas na representação do coordenador pedagógico e na formação desse profissional. Nesse sentido, Carneiro e Maciel (2006) apontam sobre a necessidade de o coordenador estar vinculado aos saberes teóricos e práticos, articulando-os de acordo com a realidade de sua atuação. É preciso ampliar os saberes dos TEÓRICOS sem distanciá-los dos conhecimentos práticos.

Com base em Gauthier (1998), os saberes não se apoiam somente na experiência pessoal, ou se reduzem à cientificidade de forma dissociada do espaço real. Essa compreensão contribui para desprofissionalizar o trabalho dos profissionais do ensino. O autor afirma que o repertório de saberes é um elemento essencial para toda a profissão. Identificar e validar um conjunto de saberes específicos torna-se um alicerce para definir o *status* profissional. Do mesmo modo, identificar conhecimentos próprios que o distinguem de outras profissões. Nesse sentido, os saberes são elementos centrais para todo o processo de profissionalização docente. Tardif (2002) corrobora que é a articulação entre prática e os saberes que fazem dos profissionais um grupo social, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Ressaltamos a importância de uma formação que ofereça uma bagagem sólida de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico, que, para tanto, volte seu olhar aos processos educacionais, sem distanciar do âmbito escolar e dos saberes que norteiam a prática pedagógica. Assim, pontuamos que o curso de Pedagogia se constitui em espaço privilegiado para essa formação, o qual possibilita condições de problematizar a prática pedagógica e de constatar/discutir a lógica ideológica que marca o trabalho na sociedade capitalista (PABIS, 2014). O papel do coordenador pedagógico não é neutro, considerando que há sempre um posicionamento presente na prática pedagógica que pode realizar tanto a transformação como a confirmação do *status quo*.

Ao refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, Pabis (2014) aponta que os desafios encontrados são de desempenhar seu próprio trabalho, com base no repertório de saberes adquiridos ao longo de seu processo formativo. Tendo em vista que as questões emergentes da dinâmica da escola se tornam preponderantes ao trabalho do coordenador pedagógico, que, na busca de soluções para os problemas momentâneos, realiza uma atuação desordenada e imediatista. Assim, a velha máxima “apagando incêndios” torna-se uma referência para o trabalho do coordenador pedagógico, o qual desconsidera as intencionalidades e os propósitos que envolvem sua atuação no espaço escolar em detrimento de uma atuação que pouco contribui para transformar.

Para compreender essa condição de trabalho do coordenador pedagógico, é preciso considerar as questões históricas, que, para Kuenzer (2002), se associam às contradições que envolvem a organização do trabalho na sociedade capitalista. Nesse contexto, permeados por conflitos e determinantes próprios do modo de produção capitalista, a escola e os profissionais que nela atuam se descaracterizam de suas principais finalidades educativas em detrimento de ações que produzem resultado em curto prazo.

As precárias condições de funcionamento que a escola apresenta causam uma contradição no que envolve as possibilidades de ações dos profissionais que atuam nesse espaço. Daí a tendência das contradições dos saberes adquiridos na formação inicial e as reais possibilidades de atuação no espaço escolar. Desse modo, os profissionais desvinculam-se da sua função para assumir outras atribuições determinadas por situações que emergem no próprio cotidiano escolar. Assim, é necessário buscar elementos, já no processo formativo do coordenador pedagógico, que permitam compreender os limites do trabalho pedagógico e os determinantes que assolam essa atuação a fim de ampliar o escopo de possibilidades de intervenção (KUENZER, 2002).

A formação inicial como *lócus* privilegiado para preparar os futuros professores, com sólidos fundamentos teórico-práticos e saberes específicos para a prática consciente e autônoma do professor, encontra-se desvalorizada ao tratar das últimas pesquisas. Nesse sentido, Gatti (2010) denuncia os cortes de investimento das universidades públicas, a falta de fiscalização e de normatização dos cursos de formação de professores nas universidades privadas, a falta de equiparação salarial

com outros profissionais, entre outros fatores. Cabe considerar que essa desvalorização é ainda reforçada com o entendimento de que qualquer profissional que tenha Ensino Superior, ou até mesmo Ensino Médio, pode ser professor.

Assim, a formação inicial torna-se complexa, ao considerar o processo de aprendizagem ambivalente, que, ao mesmo tempo que legitima, também desconsidera práticas cristalizadas. Cabe, dessa forma, à formação inicial exercer o papel de oferecer elementos para o egresso do curso realizar o questionamento sobre a prática que exerce. Assim, entra em pauta a exigência de uma formação bem alicerçada em saberes teóricos e práticos, que contemple o rigor científico em consonância à realidade escolar.

1.3 SABERES NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A fim de compreender os saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico em análise, fez-se necessário abordar as principais contribuições dos autores que desenvolvem sobre essa temática. Para tanto, destacamos Gauthier (1998) e Tardif (2002) que discorrem sobre os saberes docentes e a importância destes para o processo de profissionalização do professor. Do mesmo modo, também utilizamos de André e Vieira (2007), que desenvolvem estudo acerca dos saberes específicos do coordenador pedagógico.

Os esforços dos movimentos dos professores de incluir a formação inicial dos profissionais da educação nos espaços universitários inserem-se na perspectiva de reconhecer o estatuto epistemológico de ciência da educação. Contrário a esse movimento, as reformas políticas vêm descaracterizando o profissional da educação como o responsável por uma área específica do conhecimento, reduzindo seus saberes a uma dimensão técnica e tarefaira, que desconsidera sua identidade como cientista e pesquisador em detrimento do “saber fazer”.

A desvalorização da formação inicial como espaço de preparação do profissional do ensino e os conceitos preconcebidos do senso comum sobre os saberes que embasam o trabalho do coordenador pedagógico dificultam a constituição de um saber pedagógico. Gauthier (1998) elucida que, historicamente, os saberes encontram-se demarcados por uma espécie de cegueira conceitual, tendo

em vista que tratam de desconsiderar a cientificidade e a especificidade dos saberes que não definem a complexidade do trabalho pedagógico.

Faz-se necessário ultrapassar as concepções demarcadas, historicamente, que limitam o ofício do professor ao entendimento de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura para formalizar os saberes do ensino. Entendemos, como Gauthier (1998), que a prática do ensinar ocorre em uma ampla dimensão. Para tanto, o trabalho docente caracteriza-se como o escopo central, de tal forma que a “[...] organização escolar é, em seu conjunto estruturada para o cumprimento dessa tarefa” (GAUTHIER, 1998, p. 345). Nesse sentido, os objetivos que orientam a prática pedagógica, os projetos coletivos que estruturam o trabalho realizado na escola, a organização do ambiente físico e social, entre outros aspectos, envolvem a dinâmica do trabalho da escola e obtêm, como fim, prover melhores condições ao processo de aprendizagem do aluno. Cabe aqui destacar a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico na organização do espaço escolar.

Assim sendo, pensar que o ato de ensinar está atrelado em apenas transmitir um conteúdo é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão. Do mesmo modo, a atuação de coordenar e organizar o trabalho pedagógico não se limita ao saber-fazer - ela possui intencionalidades e pauta-se em saberes pedagógicos. A partir dessa premissa, destacamos que é preciso aprofundar a compreensão sobre os saberes específicos do coordenador pedagógico para que este não limite sua ação ao talento, à experiência ou à intuição. A formalização do ensino envolve o reconhecimento do coordenador pedagógico como profissional, o qual detém um corpo de saberes específicos do seu trabalho e que, para tanto, necessita de um espaço próprio para formalizá-lo, nesse caso a formação inicial.

Ao tratar dos saberes, Tardif (2002) denota que o conjunto de processos formativos e de aprendizagem socialmente elaborados destina-se a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais. Para isso, cabe aos grupos de educadores que realizam esses processos educativos definir suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2002). Assim, o escopo dos saberes deixa de ser entendido como elemento exclusivo dos docentes e envolve os grupos de educadores. Destacamos, neste trabalho, os saberes que envolvem o

coordenador pedagógico como o profissional responsável na organização do trabalho pedagógico.

Ao apresentar os saberes do coordenador pedagógico, André e Vieira (2007) ressaltam o cotidiano do coordenador pedagógico, que, imerso por acontecimentos imprevisíveis, mobiliza saberes a cada nova situação. Com base nas autoras, evidenciamos que, no trabalho do coordenador pedagógico, se faz necessário saberes para realizar ações que envolvem o planejamento da rotina escolar, o acompanhamento do profissional docente, o atendimento de alunos e de pais. No entanto, destacamos os saberes que são mobilizados pelo coordenador pedagógico nas atribuições que envolvem a formação continuada do professor e a elaboração coletiva do PPP da escola.

Os saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico não se manifestam de forma individual. Segundo André e Vieira (2007), no cotidiano da escola, esses saberes também são mobilizados nas relações que se estabelecem com professores, alunos e pais. Nesse sentido, são saberes que advêm de suas relações com o outro, das mediações, das orientações, das resoluções dos conflitos, entre outras ações que visem a aprendizagem dos alunos.

A gestão democrática mobiliza-se a partir dos saberes dialógicos, que buscam superar as relações de poder que perpetuam historicamente no espaço escolar. No entanto, a gestão de pessoas, com viés democrático, só pode ser uma realidade quando as ações ultrapassam o âmbito do discurso e se efetivam na escola sustentadas nos princípios dialógicos e na alteridade. O modo como a coordenadora pedagógica mobiliza os saberes no cotidiano da escola denota os sentidos e os significados que as ações são realizadas no espaço da escola. Ou seja, ao privilegiar determinada atuação, o coordenador pedagógico estabelece os saberes que serão mobilizados. Assim, consideramos que, ao realizar uma atuação desordenada, o coordenador pedagógico secundariza saberes pedagógicos do trabalho.

Ao estabelecer as contribuições de alguns autores (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), demarcamos a necessidade de analisar os saberes da formação inicial que balizam o trabalho do coordenador pedagógico e as contribuições da formação inicial de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010). A formação do coordenador pedagógico está atrelada à formação do professor, e, desse modo, entendemos que a formação do pedagogo

precisa considerar a dimensão teórico-prática da educação. De acordo com a pesquisa realizada por Cruz (2011), os saberes pautados nos fundamentos teóricos do pedagogo prevaleceram como principal motriz no início do curso de Pedagogia, que, ao longo dos anos, se modificou a fim de adequar-se às influências da epistemologia da prática.

A ênfase dos saberes apoiados em uma ciência pura permitia ao coordenador pedagógico exercer sua profissão com semelhança ao técnico. Portanto, o conhecimento específico desse profissional estava restrito ao domínio de conteúdo, que resolvia os problemas encontrados na escola com a aplicação de um repertório de conhecimentos e soluções preestabelecidas cientificamente. A ênfase teórica no curso de Pedagogia foi alvo de críticas que, ao não reconhecer a importância da prática no processo de formação, dificultou a formulação de um saber de cunho pedagógico.

Gauthier (1998) aponta que o fracasso em relação à formação de ordem científica do curso contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao desconsiderar a importância da pesquisa universitária em detrimento da experiência pessoal, do bom senso e da intuição. Sustentando por um viés estritamente prático, a formação do pedagogo recai no modelo pragmático e utilitário conforme as necessidades neoliberais. Para Gauthier (1998, p. 27), é como se, ao substituir um modelo formativo por outro, “[...] tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício”. Ou seja, é desviar a preocupação de ordem estritamente científica dos saberes para recair em saberes que desconsideram o contexto real da sala de aula.

Ao conhecer a pluralidade de saberes que envolvem a prática do pedagogo, Cruz (2009) aponta a dificuldade em nomear um saber específico para a Pedagogia, considerando os inúmeros conhecimentos que envolvem a formação e a prática pedagógica desse profissional. Nesse sentido, a autora (CRUZ, 2009) denota que o saber da pedagogia deve estar pautado por um entendimento de um saber composto, no qual considera tanto os saberes de base teóricos como também os saberes práticos.

[...] o aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia e, conseqüentemente, do seu curso. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais, a partir da lógica de cada disciplina e de seu professor, precisa se ligar ao estudo, à reflexão e

à pesquisa sobre a educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão. (CRUZ, 2009, p.13).

Os saberes advêm de diversos contextos e de vários períodos que perpassam a carreira e a história profissional do ensino: as experiências pessoais, a formação inicial, a formação continuada, as atividades docentes, as atividades realizadas na coordenação pedagógica, entre outros. Assim sendo, os saberes são vastos e diferenciados e, dessa forma, estabelecem-se individual e coletivamente, considerando que as ações se configuram como um saber social também subjetivo ao pedagogo. Cabe ressaltar que as ações do coordenador pedagógico não estão desvinculadas das atividades docentes, é necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem como um dos aspectos basilares para a ação desse profissional na escola.

Envolvida por uma dimensão complexa e ampla, a prática pedagógica não é uma ação mecânica, o coordenador pedagógico e o professor exercem influências que não permitem neutralidades políticas e epistemológicas em suas ações. Dessa forma, a escola é permeada por concepções de caráter sociais, políticos, históricos, econômicos e culturais que estão presentes nas características singulares de cada ação educativa, desde o planejamento até o desenvolvimento das práticas pedagógicas. As ações são cercadas de saberes específicos que caracterizam as práticas com conhecimentos próprios, conforme suas exigências e sua área de atuação.

A ação do coordenador pedagógico é constituída por vários saberes que, de acordo com Gauthier (1998), englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. A formação é um aspecto complexo da educação, que envolve uma gama de conhecimentos que estão além de técnicas e de soluções prontas. Dessa forma, é preciso considerar os saberes que os professores e os pedagogos já possuem ao adentrar no curso de formação inicial e os saberes que serão construídos no processo formativo.

Tardif (2002) corrobora ao destacar que o saber não é algo indefinido ou que flutua no espaço; ao contrário, o saber está relacionado a uma pessoa e a sua identidade. Para compreender os saberes, é necessário estudá-los, relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002). Nesse mesmo sentido, Gauthier (1998) pontua que os saberes próprios do ensino não são

identificados no vazio, é preciso levar em consideração o contexto real que o ensino se realiza, caso contrário temos o risco de formalizar um ofício que não existe. Para Cruz (2011), o saber é composto, sendo, assim, teórico e prático, que reúne traços conceituais de diferentes campos, mas, quando voltados propositivamente a determinado contexto, transformam-se em um novo saber - não mais vinculado a sua fonte de origem, mas expressão de um novo saber de base teórico-prático.

Na busca de consolidar um repertório de conhecimentos específicos do ensino, visando garantir a legitimidade da profissão e definir o *status* profissional dos professores, Gauthier (1998) apresenta um conjunto de saberes docentes, a fim de perceber de que modo os professores os mobilizam; são eles: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica.

De acordo com Gauthier (1998), o saber disciplinar é produto das pesquisas e corresponde a diversas áreas do conhecimento. Esse saber não é produzido pelo professor, mas sim pelos cientistas, os quais deflagram uma dualidade entre o espaço de produção de pesquisa e o ensino. Entretanto, ao mobilizar o conhecimento, o professor extrai o saber produzido pelos pesquisadores para transformá-los em conhecimentos relevantes em sala de aula. Assim, o ato de ensinar exige um conhecimento. Como pondera Tardif (2002), “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Dessa forma, o domínio do conteúdo torna-se necessário para compreender determinados conceitos.

Do mesmo modo, para Gauthier (1998), o ato de ensinar exige um conhecimento de determinado conteúdo, levando em consideração que não há condições de ensinar algo sem conhecimentos específicos de determinada área. Nesse sentido, o saber disciplinar possibilita ao professor superar o saber-fazer e obter domínio dos conteúdos que mobiliza em sala de aula. Sem conteúdo, o ensino torna-se vazio e cercado de senso comum. “[...] os conteúdos são fundamentais, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2008, p. 45). Assim, o saber disciplinar não se realiza com base no entendimento do profissional do ensino como técnico, mas em uma prática consciente que contribui para a

emancipação dos sujeitos, que passam a obter conhecimentos de conteúdos historicamente sistematizados.

Pinto (2011) aponta que a escola realiza inúmeras práticas educativas e que, necessariamente, não estão ligadas exclusivamente à sala de aula; elas vão além do trabalho entre o professor e o aluno. Nesse sentido, a sala de aula não é um espaço isolado da escola; ela é cercada por outros elementos e profissionais que, mesmo fora desse espaço, realizam suas atribuições obtendo como fim o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, entende-se o coordenador pedagógico como profissional que atua tanto no espaço de sala de aula – na qual ele realiza o suporte pedagógico para o trabalho docente, como também na organização do trabalho pedagógico -, que articula os espaços coletivos de formação contínua do professor, que mobiliza a construção e a implementação também coletiva do PPP, entre outras atribuições.

Ao considerar que o coordenador pedagógico realiza ações tanto em sala de aula, de forma indireta, como no espaço escolar, é necessário compreender os saberes disciplinares que são mobilizados em sala de aula e como se encontram organizados na estrutura da escola em um escopo mais amplo. Em relação à atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, compreender os conteúdos para melhor orientar o professor torna-se imprescindível, sobretudo com os professores iniciantes.

Ao reconhecer que o saber disciplinar não é fundamento único para representar “O” saber do profissional do ensino, Gauthier (1998) denota sobre o saber curricular. Para o autor, o saber curricular é selecionado pela escola a partir dos saberes produzidos cientificamente, para construir um *corpus* que será ensinado nos programas escolares. Assim, o saber curricular, do mesmo modo que o saber disciplinar, formula-se de maneira externa ao professor, podendo ser produzido pelos funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas (GAUTHIER, 1998).

O coordenador pedagógico tem nos saberes curriculares seu *lócus* de trabalho, tendo em vista que cabe a esse profissional organizar e selecionar, de forma coletiva, o conjunto de conhecimentos pertinentes na formação do aluno. Todos os conhecimentos são dotados de posicionamentos, assim, ao excluir ou adotar determinado conhecimento, a escola acentua uma concepção que valoriza em detrimento da outra. Nesse sentido, a concepção expressa no PPP da escola orienta

o trabalho pedagógico, que possibilita tratar de conhecimentos, de tradições e de conceitos.

O saber das ciências da educação é responsável por caracterizar o coordenador pedagógico já que esse saber se adquire pelo próprio profissional do ensino durante a sua formação ou em sua trajetória na escola. Conforme Gauthier (1998), é um saber profissional específico que nem sempre está ligado à ação pedagógica. Entretanto, refere-se à maneira do professor existir profissionalmente. Em suma, são as noções do coordenador relativas ao sistema escolar, como o projeto político pedagógico, o conselho escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), entre outras noções específicas do espaço escolar e do seu trabalho.

A tradição pedagógica refere-se ao modelo de escola instaurado no século XVII, que, conforme pontua Gauthier (1998), deixa de ocorrer no singular, no qual o professor atende o aluno individualmente, passando a realizar-se de maneira simultânea. Esse modelo de escola cristalizou uma tradição pedagógica que remonta às ações desenvolvidas na escola durante períodos anteriores e encontram-se presentes até os dias atuais. Nesse sentido, a escola não é um espaço neutro e muito menos seus agentes que desenvolvem as atividades escolares arraigados e permeados por um contexto cultural e histórico.

Martinez (2014) afirma que as atitudes e os automatismos, inerentes à profissão do professor e do coordenador pedagógico, não dizem respeito somente a gestos e a atos concretos observáveis, mas, além disso, se realizam por percepções e emoções. Assim, o *habitus* constitui-se por meio da reprodução de percepções, de pensamentos e de ações (MARTINEZ, 2014). Os esquemas de percepções, de ações e de emoções reproduzem-se na escola na relação entre o individual e o coletivo, presentes desde o currículo até as práticas cotidianas, muitas vezes sem a devida compreensão dos significados, que nutrem a escola e seus agentes com um sistema de *habitus* que perpassam e desenvolvem uma cultura escolar.

O saber experiencial compõe os saberes advindos da prática do profissional da educação e denota um campo significativo para a produção de um repertório de saberes da experiência e produzido pelo próprio professor (GAUTHIER, 1998). Do mesmo modo, Tardif (2002) também seleciona os saberes da experiência como conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no espaço da prática da

profissão docente, que são elaborados pelo próprio professor. Do mesmo modo, Tozetto (2011) aponta que é no cotidiano do professor que os saberes experienciais se consolidam e se estabelecem como núcleo vital do saber docente, que são, acima de tudo, de ordem pessoal.

O saber da ação pedagógica é legitimado pela pesquisa. Desse modo, é o saber experiencial dos professores que se torna público, para alvo de avaliação, reprodução e comparação. Entretanto, Gauthier (1998) denuncia a dificuldade de o saber fazer-se presente no reservatório de saberes do professor, tendo em vista que o professor se encontra isolado nas práticas em sala de aula e, poucas vezes, torna pública suas experiências particulares. Assim, Gauthier (1998, p. 34) discute sobre a importância do saber da ação pedagógica para “[...] contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente”, ao considerar que esse saber constitui um elemento da profissionalização docente, já que favorece a realização de comprovação científica sobre o saber da ação pedagógica.

As experiências tanto profissionais como pessoais interferem na consolidação dos saberes do coordenador pedagógico que os desenvolve em relação as suas práticas pedagógicas exercidas na escola. Nesse sentido que Tardif (2002) situa sobre a temporalidade dos saberes. Conforme o autor, estes sofrem modificações ao longo do tempo. Assim, os saberes não são imutáveis e homogêneos. No espaço da escola, o coordenador pedagógico elege, modifica e recompõe seus saberes de acordo com as necessidades do seu trabalho.

Pontuamos que a profissionalização do coordenador pedagógico não está direta e unicamente associada à constituição de saberes. Gauthier (1998) aponta que estes se caracterizam como elementos imprescindíveis de estabelecer uma legitimidade ao profissional. Para tanto, compreendemos que a profissionalização está relacionada às dimensões políticas do reconhecimento da especificidade do seu trabalho. Cabe, então, à formação inicial, a preparação do profissional do ensino com o real reconhecimento do seu trabalho, que não recaia somente a saber fazer mas a amplas dimensões históricas, econômicas, culturais, políticas e epistemológicas da profissão.

O *lócus* da formação do coordenador pedagógico precisa dotar de saberes que permitam a esse profissional “[...] construir uma competência profissional que o ajude a intervir frente às demandas de seu trabalho, em especial, na condução dos

processos de formação do docente sistematizadas na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 35). Para além desses aspectos, a formação inicial é uma possibilidade de compreender as contradições que envolvem a escola, bem como o trabalho do coordenador pedagógico, que, muitas vezes, envolve seu trabalho a uma atuação fragmentada e alienada.

A atuação dispersa do coordenador pedagógico, que desconsidera os saberes específicos do seu trabalho, é resultado das contradições presentes na organização do trabalho na sociedade capitalista. No mesmo sentido, Kuenzer (2006) ressalta que essa atuação é decorrente da fragmentação do trabalho pedagógico, que inclui a formação inicial; em um espaço que divide o pensamento prático e o teórico. Nesse sentido, a fragmentação curricular divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada, que supõem uma autonomia da prática social.

1.4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é uma preocupação evidente nas discussões e nas pesquisas de diversos autores como Saviani (2012), Veiga (2003), Gatti e Barreto (2009), Freitas (1999), Mello (1999), entre outros. Esses autores evidenciam que a fragmentação teórica e prática, na formação inicial, se faz ainda mais complexa se considerarmos os seus fundamentos históricos, da organização curricular e política de todo processo formativo. Ao considerar essa premissa, destacamos como necessário pontuar sobre de que modo essa fragmentação perpetua como um impasse para a formulação de saberes de base teórico prático do coordenador pedagógico.

Cabe aqui lembrar que o dilema da formação se faz presente já na formulação do curso de Pedagogia, com esquema curricular 3+1. Para Brzezinski (1999, p. 90), esse processo “[...] marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade”. Esse modelo já apresentava a hierarquia dos conhecimentos teóricos sobre o conhecimento prático, que resultam no entendimento das instituições formativas como um *lócus* distante do âmbito escolar.

Esse paradigma, no entanto, faz-se presente mesmo após inúmeras intervenções e reformulações no curso. Destacamos os esforços dos movimentos dos

professores, bem como dos cursos de formação em realizar reformulações que tratem de superar a fragmentação e o distanciamento entre os dois polos. No entanto, a dicotomia teoria e prática na formação docente possui raízes muito mais profundas que envolvem a formulação do curso de Pedagogia. Assim, pautamo-nos em Gimeno Sacristán (1999), o qual declara que compreender a relação da teoria e da prática requer um esforço para entender o “como”, o “porquê” e o “para que” da prática educativa.

A fragmentação do paradigma 3+1, apresentado no modelo de formação inicial no final dos anos de 1930, refletia o entendimento da teoria em distanciamento da prática. Durli (2007, p.185), em seu estudo, revela que a promulgação do Parecer Nº 252 em 1969 (BRASIL, 1969), retoma a história da formação do pedagogo, em que “[...] o bacharelado passaria a ser um apêndice da licenciatura”. Assim sendo, a formação inicial de Pedagogia reduzia-se aos saberes do bacharel que permitia a valorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos saberes pedagógicos. Para Durli (2007, p.185):

Tal reducionismo enalteceria o caráter instrumental que se pretendia dar ao processo de formação e alimentaria a visão de senso comum de que formar professores e exercer o magistério junto a crianças é coisa fácil, entendida como simples atividade técnica de ensinar.

A desvalorização do conhecimento pedagógico revela que não cabia à formação inicial do profissional docente estar cientificamente pautada por saberes específicos para sua atuação. A concepção presente nesse modelo de formação evidencia que o prestígio do rigor científico presente nas universidades não estava coerente com a formação do educador. Desse modo, o bacharel tornava-se protagonista na formação do profissional do ensino. A ênfase teórica nos primeiros modelos do curso de Pedagogia é refutada por Cruz (2011) que, em sua pesquisa, explicita que o ensino era enciclopédico e distanciado do espaço da escola.

Com essa perspectiva, não cabia à licenciatura um estatuto epistemológico de ciência. Assim, a desvalorização da prática na formação do pedagogo realiza-se com o entendimento de que somente a teoria, pautada pelo inchaço filosófico, sociológico e psicológico, teria um escopo real de cientificidade. Em contraponto a essa desvalorização da prática, Vázquez (1968) denota que a filosofia por si mesma, somente pautada na crítica da realidade, não transforma. Do mesmo modo, o autor afirma que, se a realidade precisa ser transformada, a teoria não pode ser um

instrumento teórico de conservação, ou até mesmo no nível de consciência da realidade.

A conjuntura sócio-político-econômica do país dos anos de 1960 e 1970, coerente com o desenvolvimento tecnológico e a expansão do capitalismo, orientou o curso de Pedagogia na perspectiva da pedagogia tecnicista. A concepção tecnicista do ensino como reflexo da fragmentação do trabalho tecnológico é acrescentada por Pérez Gómez (1992) ao considerar que advém da separação e da superposição da teoria em detrimento da prática. Nesse sentido, essa perspectiva imprime um *status* aos conhecimentos científicos e técnicos e desconsidera o valor da ação. Seguindo esse mesmo pensamento, Kuenzer (2004, p. 73) pondera que fragmentação técnica do trabalho tem suas origens no capitalismo, divisão que fez com que a “[...] atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos [...]”. Tendo em vista a formação do aluno para o mercado de trabalho, a escola insere-se no contexto de fragmentação e adota a pedagogia tecnicista, a qual assume o conhecimento científico e o saber prático de maneira dissociada e distribuída desigualmente, contribuindo para uma formação cada vez mais alienada do trabalhador.

O tecnicismo apresentado pela ênfase na razão e nos conhecimentos científicos advém do modelo da racionalidade técnica que também está relacionado à epistemologia positivista da prática, sendo ambas designadas por Pérez Gómez (1992, p. 92) como uma atividade sobretudo instrumental.

[...] para a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação.

De acordo com a racionalidade técnica, os docentes são reconhecidos como especialistas que realizam as práticas educacionais pautadas em conhecimentos meramente teóricos e técnicos. Desse modo, a racionalidade técnica consiste em uma solução instrumental a partir da ciência aplicável a qual permitiu que a escola formasse alunos conforme as necessidades de extensão urbana e industrial. Enquanto os profissionais do ensino são reconhecidos como técnicos, a formação deles é relacionada ao sentido de treinamento que permite desenvolver habilidades técnicas e operacionais, as quais passam a ser um suporte para o desenvolvimento de

diagnósticos, estratégias, procedimentos e solução dos problemas encontrados em sala de aula (CONTRERAS, 2002).

A expressiva extensão da Educação Básica e a decorrente falta de investimentos no âmbito das licenciaturas dos anos de 1970 resultaram, nos anos posteriores, em uma crise educacional. Nesse cenário, Diniz (2011) apresenta o quadro de crise do magistério, equacionado por uma formação fragmentada, uma dicotomia entre a teoria e a prática, uma valorização dos técnicos em detrimento dos professores e o surgimento das primeiras greves de docentes no Brasil que lutavam por melhores condições de trabalho e por valorização salarial. A concepção adotada pelos técnicos da educação estava mais na compreensão da formação para uma prática gerencialista do que realmente transformadora.

O movimento dos educadores em ruptura com o pensamento tecnicista desenvolveu iniciativas para a reformulação curricular do curso de Pedagogia, que, no período dos anos de 1980 e 1990, adotavam o perfil de formação do especialista. As críticas realizadas ao modo de pensamento tecnicista e a necessidade de formar-se um profissional em consonância com o perfil prático e reflexivo fundamentaram grande parte dos autores (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2013; PERRENOUD, 1997; ALARCÃO, 2003) que desenvolveram seus estudos sobre a perspectiva da epistemologia da prática.

O princípio da epistemologia da prática encontra-se, originalmente, nos estudos realizados por Donald Schön (2000) que, ao tecer suas críticas em relação ao tecnicismo e ao modelo profissional preconizado pela racionalidade técnica, desenvolve um novo modelo profissional, baseado na prática reflexiva que, para Schön (2000, p. 17),

[...] transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.

Na busca de equacionar as lacunas advindas da rigorosidade científica presente no tecnicismo, Schön (2000) denuncia uma hierarquia de conhecimentos no currículo dos espaços acadêmicos, no qual se permite colocar sucessivamente: a ciência básica, a ciência aplicada e, por último, as habilidades técnicas. Entretanto, Schön (2000, p. 16) não considera que esse modelo de currículo seja relevante para

preparar os profissionais para enfrentar os problemas reais encontrados no mercado de trabalho, "[...] na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas [...]". Segundo o autor, a prática está permeada por conhecimentos que estão além da aplicação técnica, que fogem dos procedimentos manuais; e que é preciso que o profissional esteja preparado para deparar-se com problemas reais, que envolvem ações imediatas e conscientes.

Para Schön (2000), a distância existente entre os espaços acadêmicos e os locais de trabalhos reforçam as lacunas da fragmentação entre teoria e prática, e assim ameaçam a competência do profissional. Nesse entendimento, o autor elucida que é preciso aproximar a formação do profissional das realidades vivenciadas no mercado de trabalho, caso contrário o espaço de formação inicial tornar-se-ia ultrapassado em relação às necessidades do mundo contemporâneo (SCHÖN, 2000). Com esse entendimento e em resposta às críticas realizadas à racionalidade técnica, Schön (2000) propõe uma nova epistemologia, pautada na racionalidade prática, a qual toma como ponto de partida as competências e a reflexão.

As especificidades da epistemologia da prática advêm de conceitos centrais elaborados por Schön (2000): reflexão-na-ação e conhecimento-na-ação. De acordo com o autor, a reflexão-na-ação é o "[...] o pensar o que fazem, enquanto o fazem [...]" (SCHÖN, 2007, p. 9). O conhecimento-na-ação é a inteligência tácita e se torna um elemento basilar para que o profissional possa estar preparado para responder os momentos conflituosos e incertos da prática (SCHÖN, 2000).

Os embates teóricos da racionalidade técnica no auge das décadas de 1960, 1970 e 1980 e da racionalidade prática dos anos de 1990 fortaleceram seus princípios conforme as condições históricas, econômicas, políticas e sociais, do período que percorre os entraves do governo ditatorial aos ideais democráticos. Cabe considerar que os ditames neoliberais utilizaram ambas epistemologias para adequar o modelo de ensino às contingências de mercado, para, desse modo, formar o profissional de acordo com o cenário de globalização.

O pacote das reformas adotadas em território brasileiro nos anos de 1990 tomou como base a epistemologia da prática, e, em decorrência, a centralidade das políticas reformistas nas habilidades e nas competências. Visando adequar o sistema de ensino da América Latina aos documentos elaborados pelos organismos multilaterais - Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização

das Nações Unidas (ONU), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) -, as políticas educacionais colocaram a centralidade da educação, entendida como estratégia, para sanar a crise de acumulação capitalista e melhorar os índices de qualidade no ensino, que articulou a educação às demandas do mercado.

Nesse contexto, o conceito das competências, tradicionalmente vinculado ao sentido de capacidade e destreza, altera seu significado nas reformas políticas a fim de adequar-se ao ideário desenvolvimentista dos anos de 1990. Com o entendimento das competências, os documentos e as políticas educacionais pautam-se por uma leitura técnica e utilitária do ensino, que representa a capacidade de obter habilidades operatórias sem a necessidade de contribuir com a formação humana e crítica do aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2011). É nesse sentido que a noção de competência do professor adentra os discursos reformistas e, da mesma forma, as instituições formativas tornam-se uma referência para a organização dos programas de formação do professor como também do coordenador pedagógico.

Conforme verificamos, a fragmentação entre teoria e prática na formação do coordenador pedagógico não são recentes embora seja reconhecida amplamente a importância dessa relação. Poucos esforços têm-se realizado, no âmbito das políticas educacionais, em superar o modelo de fragmentação. Assim, a formação do coordenador pedagógico, que ora prioriza a racionalidade técnica, ora prioriza a racionalidade prática, não alcança a formação teórico-prática. Nesse sentido, Kuenzer (2003) explicita que muito tem se falado sobre a relação entre teoria e prática, mas pouco se avançou na composição de uma formação pautada no viés da *práxis* pedagógica.

A *práxis* caracteriza-se na unidade entre teoria e prática que, como relata Vázquez (1968), pressupõe uma mútua dependência. Para tanto, só o homem como ser social e provido de consciência pode realizar a *práxis* que se caracteriza como uma atividade real, objetiva e material do homem. No entanto, não se trata de qualquer consciência, é somente por meio da consciência filosófica que existe o verdadeiro significado da *práxis* (VÁZQUEZ, 1968). Nesse sentido, o esforço de transformar uma dada realidade, a teoria e a prática por si só não bastam.

Para Gimeno Sacristán (1999), a prática é entendida como uma atividade para fins conscientes; assim, o autor aponta que a prática ocorre mediante uma finalidade e visa a transformação de uma realidade - como atividade social, historicamente direcionada para mudança. Dessa forma, a prática pedagógica é entendida como uma *práxis* que é dotada de sentido. Vázquez (1968) estabelece que a prática humana é consciente e provém de uma compreensão de totalidade, ou seja, permeada pelos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais que envolvem uma dinâmica social. Franco (2002) também relata que a prática pedagógica ocorre mediante uma intencionalidade e para atender determinadas finalidades educacionais.

Ao aprofundar sobre o conceito de *práxis*, Vázquez (1968) acentua que ela pode ser compreendida de duas formas: revolucionária ou filosófica. A *práxis* como revolucionária está dotada de consciência filosófica e compreende a unidade teoria-prática (VÁZQUEZ, 1968). Em contraponto, a *práxis* filosófica realiza-se pela dicotomia entre os polos práticos e teóricos e, para tanto, não pressupõe a transformação da realidade (VÁZQUEZ, 1968). Assim, destacamos que a prática desligada da teoria se realiza em uma perspectiva estritamente utilitária; e a teoria sem a prática permanece no campo da contemplação. Em ambas perspectivas, evidenciamos, com base em Vázquez (1968), que não há transformação.

A fragmentação mostra-se presente na formação do coordenador pedagógico em diversas formas que revelam contradições desse espaço. Ora a fragmentação do curso ocorre na formação do professor e o especialista, ora é resultado da fragmentação entre o professor, o gestor e o pesquisador. Nessas duas perspectivas, denota-se que há, também, a fragmentação entre a teoria e a prática que deflagra uma formação que pouco contribui com um profissional que visa transformar. A formação pautada por esses distanciamentos deflagra uma contradição que não permite ao profissional compreender a totalidade do seu trabalho.

Assim sendo, faz-se necessário superar essa linearidade mecânica; no entanto, romper com as contradições da formação e do trabalho do coordenador pedagógico precisa ser uma realidade mútua, já que ambas estão relacionadas. A contradição dos documentos políticos em relação à formação dos professores realiza-se ao pontuar críticas à fragmentação teórica e prática do curso, como característica única do modelo formativo dos anos de 1960, sem considerar que a dissociação do curso se faz presente até os dias atuais com o entendimento errôneo de *práxis*.

Conforme a investigação de Rodrigues (2005), as propostas de formação dos profissionais do ensino apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura não supõem a articulação teoria e prática, pois ambas aparecem em momentos separados.

1.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A busca de estabelecer uma base nacional comum¹⁰ da formação inicial do professor envolveu concepções e posicionamentos divergentes que permearam vários anos de debates e lutas dos movimentos educacionais no sentido de reestruturar uma política de formação docente. Nessa perspectiva, Moraes e Torriglia (2000) retratam a complexidade de posicionamentos ao discutir as inflexões teóricas e epistemológicas que estão presentes nas políticas educacionais, permeadas por múltiplos entendimentos e conceitos envoltos nas discussões da formação docente.

No cenário dos anos de 1990, acompanhamos o movimento das reformas educativas que pautaram as discussões de maneira central acerca da formação dos profissionais da educação. A preocupação em relação a esse *lócus* formativo não ocorreu de maneira desintegrada com os interesses políticos e econômicos advindos desse período. Os anos de 1990 instauraram um novo movimento na educação brasileira, que repercutiu em mudanças no âmbito estrutural e no trabalho realizado pelo profissional da educação. Segundo Oliveira (2004), as mudanças foram decorrentes das influências da globalização nos objetivos, nas funções e na organização do ensino. Esse novo ideário de educação esteve presente nas políticas, nas conferências e nos debates educacionais, os quais a autora aponta como uma mudança de paradigma que colocou a educação como mantenedora da equidade social e da formação para o mercado de trabalho.

Em relação ao processo de compreender a complexidade que permeia as políticas de formação docente e os órgãos internacionais, Freitas (1999) assevera que

¹⁰ A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1990) define como base nacional comum uma concepção de formação que se expressa em um corpo de conhecimentos distribuídas em três áreas fundamentais: Os conhecimentos específicos - referentes a cada licenciatura; os conhecimentos pedagógicos – os quais incluem, além dos conhecimentos didático-metodológicos, os fundamentos da história, da filosofia e da sociologia; os conhecimentos integradores-que envolvem o trabalho com os conhecimentos específicos sobre a ótica do ensino.

a centralidade da formação no âmbito das políticas não ocorreu de maneira desinteressada. Considerando que essas políticas têm como intuito resolver os problemas da formação e, com isso, garantir uma melhoria da qualidade da educação, cabe ressaltar que, na concepção do Banco Mundial (BM), a qualidade é “[...] determinada por vários fatores, entre os quais situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores” (FREITAS, 1999, p. 18). Fica claro o privilégio da capacitação em serviço e as modalidades a distância em detrimento da formação inicial no sistema superior de ensino. O entendimento de qualidade, vinculado aos aspectos produtivos, em que se acentua a educação para a formação do trabalhador, adentra a formação dos sujeitos, interferindo, conseqüentemente, na escola e na formação docente. Dessa maneira, Freitas (1999) sinaliza que a globalização econômica exige recursos humanos e que estejam qualificados sobre a lógica do mercado. Nesse sentido, a escola torna-se centro de interesse na chamada sociedade do conhecimento.

Ao explicitar sobre a concepção de qualidade na educação, Flach (2005) discorre que, em divergência ao entendimento de qualidade social¹¹, os princípios de qualidade adotados nas políticas de educação seguem a lógica da administração capitalista. Desse modo, os documentos oficiais passam a ter entendimento de administração escolar como administração de empresa. Apesar de outras medidas tomadas no espaço educativo, a qualidade pautada pelos princípios da administração capitalista foi aplicada no Brasil a partir da divulgação de experiências nas escolas norte-americanas, que tinham como intuito promover a melhoria nos processos de aprendizagem, diminuir os índices de reprovação e aumentar a participação dos pais. Tais questões desenvolveram-se com base no contexto neoliberal e na aproximação com o modelo empresarial. A experiência de qualidade, a partir dos parâmetros economicistas, apresentou a ênfase na competitividade, no individualismo, e considerou o fortalecimento coletivo da escola por meio do culto à eficiência e à eficácia. Esses termos fortemente adotados no sistema neoliberal referem-se sequencialmente à ênfase na agilidade do processo de produção e nos resultados obtidos no processo produtivo (FLACH, 2005).

¹¹ A qualidade social apresenta como fio condutor os interesses e as necessidades da classe popular, sendo desenvolvida a partir de uma perspectiva democrática, em contraponto à qualidade total abordada a partir do entendimento capitalista do ensino (FLACH, 2005).

O quadro das políticas, pautado na perspectiva de perpetuar o capital, fica mais complexo quando nos deparamos com o panorama econômico, político e social presente no país ao longo da década de 1990. Equacionadas pelas implicações do neoliberalismo e pelo ajuste da economia brasileira aos moldes e às exigências globais, a educação constitui-se como elemento basilar na estratégia de maximizar a competitividade e implementar o ideário de desenvolvimento econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Nesse sentido, os autores ressaltam o teor salvacionista do ensino predominante nas políticas públicas e nos discursos educacionais, os quais disseminaram a ideia de que “[...] para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 47, grifo das autoras).

Os “códigos da modernidade” citados pelas autoras caracterizam-se na educação como fonte principal para conquistar a ascensão social, associando o ensino aos conceitos de dom e de meritocracia, os quais permitem ao indivíduo se tornar responsável pelo fracasso escolar por meio de aptidões consideradas naturais e individuais. Dessa forma, só obtém um bom resultado aqueles que possuem os “códigos da modernidade”. Ou seja, são discursos e expressões que responsabilizam o indivíduo ou um grupo pelo não acesso à cultura pertencente à classe dominante. A escola com uma característica aparentemente democrática difunde a cultura por intermédio de um mecanismo nomeado por Bourdieu e Passeron (2011, p. 23) de arbitrário cultural que aparece como uma seleção de significações.

[...] que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana.

O sentido salvacionista depositado na escola torna-se um *slogan* de ideias defendidas pelo âmbito das políticas sociais, presente na organização escolar e atribuindo um novo perfil docente. O norte pretendido pelas mudanças no âmbito escolar é a necessidade que a escola modifique sua estrutura a fim de acompanhar o sentido de progresso revogado pela sociedade neoliberal. As responsabilidades depositadas na escola ampliam as exigências sobre o papel do professor. Nesse sentido, Mizukami (2002) aponta que o conhecimento do professor passa a estar

relacionado a um saber não mais imutável, mas em constante construção, vinculado ao sentido de manutenção social.

Mergulhada na perspectiva de progresso e fundamentada pelas competências, a educação passa a obter um reconhecimento público embasado nos discursos salvacionistas que edificam as políticas, o senso comum¹² e as práticas escolares, apontando ora a escola, ora os sujeitos, como os responsáveis pelo progresso e o fracasso da sociedade. Essas considerações esboçam uma ideia de escola libertadora, com o compromisso de garantir a igualdade de oportunidades e em uma esfera social, ignorando a totalidade complexa na qual a escola está inserida. Dessa forma, desconsidera o papel atribuído à educação para a formação humana, levando em conta a autonomia do sujeito.

A fim de assegurar a conservação social, a sociedade utiliza instituições que produzem uma falsa ideologia de transformação, adotando um discurso da classe dominante e reproduzindo as desigualdades. Ortiz (2002, p. 152) elucida que a “[...] escola aparece como uma das instituições constituidoras do ser social dos indivíduos e, enquanto tal, possibilita a manutenção e a reprodução das matrizes sociais”. Pautada na manutenção da ordem social, a escola configura-se como uma ferramenta que, por meio da educação, visa inculcar nos indivíduos a cultura dominante como legítima, utilizando de sua função educadora e baseada no aspecto de formação e de socialização.

Na busca de compreender as realidades sociais, Bourdieu e Passeron (2011) aprofundam suas análises, considerando as complexidades que envolvem o sistema de ensino. As contribuições desses autores desmistificam o sentido salvacionista e rompem com o ideário equalizador da escola, entendendo que a escola não é neutra, mas que também não é detentora de mudanças, considerando que essa instância, de maneira consciente ou inconsciente, reafirma a desigualdade social e legitima o conhecimento proveniente da classe dominante.

Assim sendo, a escola utiliza a manutenção social para perpetuar a tendência da reprodução das estruturas, utilizando mecanismos que conferem às futuras gerações da classe dominante conservar seu capital econômico e cultural. Nesse mesmo sentido, Bourdieu (1989, p.11) aponta que a “[...] cultura dominante contribui

¹² O senso comum define-se como o “[...] conjunto das opiniões e crenças admitidas no seio de uma determinada sociedade ou de grupos sociais particulares, que são consideradas como impostas a todo espírito racional” (BONNEWITZ, 2003, p. 28).

para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes) para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto”. Para legitimar uma dada cultura, a classe dominante diferencia seus gostos, seus comportamentos e outras características da classe dominada, o que permite uma particularidade e um fortalecimento de suas preferências entre os seus membros.

As dificuldades do ensino estão permeadas por questões estruturais que envolvem os determinantes históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que embasam as reformas e as políticas educacionais. Para tanto, é preciso levar em consideração por quais contextos e determinantes se vêm realizando as discussões em torno de uma base nacional comum do curso de Pedagogia. Para Kuenzer (1999, p. 175), “[...] torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990”. As políticas reformistas dos últimos anos apontam para uma nova perspectiva político-ideológica dos modelos de gestão, cujo norte objetiva, segundo Oliveira (2000, p. 331), “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. São políticas educacionais que se encontram alicerçadas na busca de melhoria da qualidade da educação, entendida como objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos.

Freitas (1999) aponta que a discussão acerca da base nacional comum se originou, em 1983, em oposição à formação do pedagogo generalista. Entretanto, o projeto das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica foi desencadeado, em 1997, pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e aprovado apenas em 2002. Cabe ressaltar que o processo de elaboração desse documento “[...] insere-se num processo de ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI” (FREITAS, 1999, p. 33). Das questões elucidadas no documento, destacamos as concepções vigentes sobre o papel do professor coerente com a definição de competências e de habilidades do trabalho docente do contexto dos anos de 1990. O professor, diante das variadas funções da escola pública, assume exigências que estão além de sua formação.

A expansão e a valorização do ensino, entendidas nos discursos como elementos propulsores de transformação econômica e social, trouxeram novas demandas para a escola e, conseqüentemente, para os profissionais de ensino que atuam nesse espaço. A escola constituiu-se historicamente como um espaço privilegiado para reproduzir discursos e introduzir mudanças para atender às necessidades impostas pelo capital - mesmo que estas não estejam em consonância com as finalidades de socialização do saber elaborado. Assim, a escola configura-se como um *lócus* que fortalece as contradições da sociedade capitalista, tendo em vista que, vinculada ao discurso democrático, a escola atende à reprodução das desigualdades sociais inerentes do capitalismo.

Dessa forma, seria preciso a exigência de um novo perfil do coordenador pedagógico, em consonância com as mudanças pretendidas pela contemporaneidade. Cabe considerar que, embora os profissionais da educação busquem uma educação transformadora, o que se percebe é que, por meio de um discurso ideológico, se proclama uma escola transformadora. No entanto, de forma contraditória, na prática, viabiliza-se uma educação conservadora, voltada aos interesses da classe dominante, cujos interesses econômicos preponderam (PABIS, 2014). Assim, deixa-se de trabalhar com os conhecimentos eruditos, preservados pela humanidade, para enfatizar o ensino das competências e dos conhecimentos mutáveis, conhecimentos que estão de acordo com a necessidade do mercado e da mão de obra.

O perfil profissional exigido do coordenador pedagógico encontra-se vinculado a conhecimentos instrumentalizados, em uma dimensão técnica, pragmática e que corresponda a essa dinâmica de urgência do cotidiano escolar. Dessa forma, as atribuições do profissional da educação, como organizador do trabalho pedagógico, desconfigura-se ou, até mesmo, secundariza-se para atender à reorganização de um sistema de ensino que valoriza a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulado a conhecimentos tácitos a experiências de vida (KUENZER, 2002). Desse modo, as atuais propostas de formação envolvidas pelo entendimento das competências profissionais definem um novo perfil do coordenador pedagógico com habilidades de responder às demandas de trabalho.

O debate inicial sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas ocorreu no I Encontro Nacional de Reformulação de Preparação de

Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte. Nesse encontro, o Movimento Nacional dos Educadores e alunos tinham como intuito promover a discussão em torno de uma “[...] concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento [...]” (ANFOPE, 1983, p. 5), disposto tanto na licenciatura em Pedagogia como também em outras licenciaturas. Em relação à definição do corpo de conhecimento colocado para o curso de licenciatura em Pedagogia, ficou disposto inicialmente as teorias da educação com a presença da sociologia, da história e da filosofia, a organização do sistema de ensino brasileiro e o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades da educação. No documento, é possível perceber a centralidade nos estágios supervisionados, como uma maneira de superar a dicotomia entre teoria e prática existente no modelo da racionalidade técnica predominante na década de 1960 e 1970.

Pautada historicamente por uma estrutura curricular marcada pela racionalidade técnica, a formação do pedagogo estava voltada à aplicação de técnicas baseadas nos conhecimentos científicos. Esse modelo de formação permitia o encontro das ideologias e dos interesses econômicos dos anos de 1960 e 1970, em que “[...] o modelo de profissionalidade significava a necessidade de assumir uma concepção produtiva, pois o currículo e o ensino eram entendidos como atividade dirigida para alcançar produtos determinados” (MASSON, 2003, p. 38).

A estrutura da formação profissional proposta por uma organização curricular, vinculada ao modelo de racionalidade técnica, permitia uma fragmentação do trabalho do pedagogo e uma hierarquização entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação. Percebemos a existência desse modelo de formação ao elucidar o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969), prescrito por Valnir Chagas. Ao fixar os currículos mínimos para o curso de pedagogia, o Art. 1º estabelece:

A formação dos professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas de escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Nesse sentido, Contreras (2002) considera que a hierarquia está relacionada ao sentido simbólico e social da separação entre quem produz o conhecimento e aqueles que o aplicam. A hierarquia vincula-se, assim, ao distanciamento entre teoria e prática, baseada em uma concepção positivista de ensino. Na continuidade das discussões

do Movimento Nacional dos Educadores, os encontros colocavam em pauta os mesmos objetivos e as mesmas concepções sobre a formação docente. Ressaltamos o encontro realizado em São Paulo, em 1984, o qual aponta “[...] para a necessidade de ampliar e fortalecer o processo de discussões, tendo em vista avançar na formulação das propostas e na própria organização do movimento” (ANFOPE, 1984, p.19).

Em 1990, no V Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte, ao tratar da licenciatura em Pedagogia, o movimento considera que o modelo de formação das habilitações realiza um equívoco ao tratar da docência como uma formação secundária. Dessa maneira, os educadores já defendiam¹³ a centralidade do trabalho docente na formação dos cursos de Pedagogia.

Contrários e ressaltando as deficiências do modelo de formação promulgada pelo Decreto Nº 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), representantes de vários movimentos realizam reuniões e debates para problematizar a situação de precariedade na licenciatura em Pedagogia e na formação dos professores. Destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Contrários e ressaltando as deficiências do modelo de formação promulgada pelo Decreto 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), representantes de vários movimentos realizam reuniões e debates para problematizar a situação de precariedade na licenciatura em Pedagogia e na formação dos professores. Destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Os movimentos de resistências às propostas de formação trazidas pelos Decreto 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999) denunciavam as políticas de desvalorização do magistério, ao retirar a formação dos professores dos espaços universitários, apontando como solução os Institutos Superiores de Educação. Esse modelo de

¹³ Salientamos a importância histórica, social e cultural do Movimento Nacional dos Educadores, atualmente Anfope, no combate ao modelo de formação de professores pautado nos imperativos dos órgãos financiadores internacionais. Cabe considerar as orientações do Banco Mundial nas políticas de Educação Básica, que incidem em um conjunto de reformas com mudanças estruturais, não só no Brasil como também nos países da América Latina.

formação dos professores em *lócus* diferenciado da formação do pedagogo caminha ao encontro das políticas reformistas e visa atender às exigências dos órgãos internacionais. Freitas (1999) destaca algumas exigências dos organismos internacionais para a formação dos professores, a saber: o afastamento da formação dos professores do âmbito das instituições universitárias, a descentralização do Estado, a formação técnica e pragmatista, a desqualificação do corpo docente e a responsabilização individual pelo processo formativo.

Outro ponto destacado pelos autores (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; SAVIANI, 2008) está na configuração do perfil do curso de Pedagogia, ao considerar que este deixa de obter a docência como base obrigatória e passa a obter uma formação voltada aos especialistas da educação. Contrário ao posicionamento do movimento dos professores (ANFOPE, ANPED, APAE), que defendem a base do pedagogo nos conhecimentos da docência, o Decreto Nº 3.276, de 1999, organizou o curso de Pedagogia na concepção de Ciência da Educação. Tal medida conduziu o debate crescente no movimento dos professores para reformulação do curso, tomando como base os princípios do pedagogo como docente, e realizou suas atividades pautadas nos saberes que permeavam a prática pedagógica do professor.

O entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) em relação à formação do pedagogo constituiu-se no âmbito da pesquisa. Abriu-se, assim, espaço para a discussão sobre o *lócus* de formação dos profissionais da educação. Nos moldes do Decreto Nº 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), o espaço acadêmico-científico das universidades delimitava-se na formação do Pedagogo como cientista da educação. Por outro lado, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil realizava-se nos Institutos de Educação, sem a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão na formação desses profissionais.

O modelo dicotomizado da formação apresenta a hierarquização histórica de desvalorização do professor em relação à formação do especialista. Trata-se de uma concepção elitista do ensino superior para a formação científica, que, no viés dessa política, não é uma atribuição para o professor o qual dispensa o rigor científico no trabalho realizado em sala de aula (KUENZER, 1996). Cabe ressaltar que, contrárias a essa política, defendemos a necessidade de pautar o trabalho do pedagogo em saberes específicos e próprios do trabalho do professor, e, desse modo, a

necessidade de constituir-se como profissional da educação em uma formação pautada por uma densidade teórica em consonância com a aproximação da realidade escolar.

Um avanço na organização das Diretrizes de Formação de Professores foi o delineamento geral da organização do Ensino Superior para a formação de profissionais da educação. Nessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de compreender as especificidades da formação do pedagogo e de outras licenciaturas. Tendo em vista que a elaboração das Diretrizes para o curso de Pedagogia e das Diretrizes para a Formação de Professores ocorrem em momentos separados, compreendemos que “[...] é uma questão de conteúdo da formação, que envolve concepções de escola, educação, sociedade e educador” (FREITAS, 1999, p. 34). Dessa maneira, a construção da base nacional comum configurou-se como um importante momento do âmbito formativo, de defesas profissionais e de análise do quadro profissional vivido pelos professores, conforme pode ser destacado por Freitas (2002, p. 139): a base nacional comum “[...] se manifesta como poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade [...]”.

O movimento para elaborar as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia iniciou em 1998, quando se organizou a Comissão de Especialistas em Educação para discutir e problematizar sobre o futuro do curso de Pedagogia. Foi considerado também como referências as contribuições dos movimentos e associações - ANFOPE, ANPED, APAE, entre outros. Desse modo, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram definidas no dia 15 de maio de 2006 pela Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006).

O percurso para elaborar e definir as diretrizes do curso de Pedagogia não foi regular, mas sim perpassado por consensos e dissensos sobre a concepção que envolve o profissional Pedagogo. Em outras palavras, o processo foi travado por discussões que envolvem a formação inicial e continuada e os fundamentos necessários para formar o profissional. As complexidades que abarcam as discussões na construção da base nacional comum para a formação do pedagogo foram acentuadas pelas ideias difusas e as diferentes abordagens que cercam as definições do curso. As tensões que envolveram as discussões na construção da base para a

formação do pedagogo são destacadas por Cruz (2011) nas divergências conceituais, práticas e formadoras e nas concepções sobre a cientificidade ou não da Pedagogia.

A tendência assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), após a militância realizada pelo movimento dos professores a favor de integrar a formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no âmbito universitário, estabeleceu no Art. 10 a extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia, assumindo o entendimento da formação do pedagogo com base na docência e não mais na formação do especialista. Em outro ponto, ao dimensionar as instituições de formação do Pedagogo, o Art. 11 (BRASIL, 2006) elucida sobre a transformação das instituições dos cursos autorizados como Normal Superior em curso de Pedagogia, nas circunstâncias de elaboração do projeto pedagógico conforme as orientações das diretrizes.

Apesar dos avanços no curso de formação do Pedagogo, ressaltamos a necessidade de repensar sobre o significado da atuação docente e pedagógica do profissional na escola. Ao elaborar o curso de Pedagogia em uma formação de quatro anos que atende para além da atuação docente, como também no âmbito da gestão e na formação para a pesquisa, corre-se o risco de um formato aligeirado e abrangente para a formação do pedagogo. Ao considerar essa formação abrangente, destacamos, ainda, sobre o acréscimo de diferentes temáticas, indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre elas as disciplinas de Educação no campo, Pedagogia Inclusiva, Educação em espaços não-formais, entre outras.

A diversidade de conceitos e de concepções que envolveram o movimento de elaboração do documento Nacional esteve pautada na busca de estabelecer qual o perfil do pedagogo. Desse modo, enquanto a ANFOPE e outras associações defendiam a base da docência na formação do pedagogo, outros educadores como Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Franco (2002) propunham a base nacional comum para a formação do especialista. Ao considerar o pedagogo como especialista, os educadores não tinham como intuito se reportar à formação do Pedagogo presente nos anos de 1960, período marcado pelo tecnicismo, mas sim pela compreensão do curso de Pedagogia para a formação de “[...] profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais

[...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 15). Assim, o entendimento desses autores (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002; FRANCO, 2002) pauta-se na Pedagogia como campo do conhecimento para compreender os fenômenos educativos, podendo desdobrar-se na docência, sem embasar-se, entretanto, somente na formação do professor.

O movimento nacional dos professores realizado em torno das Diretrizes deixou claro que a tendência assumida na formação do pedagogo seria a formação desse profissional pautada na base docente (BRZEZINSKI, 1996). Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), nos Artigos 4º e 5º da Resolução, destinam a formação para professores da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, para o ensino nos cursos de nível médio, para a modalidade normal, para as atividades de gestão educacional, para o ensino profissional na área de serviços e apoio escolar e em qualquer outro espaço ou área que solicite conhecimentos pedagógicos.

Ao atender as considerações da ANFOPE, o curso de Pedagogia firmou-se nas DCN (BRASIL, 2006) com base na docência. Com isso, modificou o perfil do curso pautado pelas habilitações e retomou a formação com ênfase nos aspectos pedagógicos que envolvem a escola. Apesar da conquista de situar a docência como requisito para a formação do pedagogo, o curso de Pedagogia passa a oferecer formação para diversos âmbitos pedagógicos, ampliando o sentido da docência e o entendimento sobre o ser professor que não se delimita apenas para o espaço de sala de aula, mas também para o trabalho a ser realizado no âmbito escolar.

Ao traçar as atividades referentes ao trabalho docente, a Resolução CNE/CP (2006) evoca o perfil de um novo profissional da educação. Responsabilizado por aspectos da organização da escola e vinculado às funções da gestão, essa política abrange as habilidades necessárias para o trabalho do professor, a fim de corresponder às exigências das políticas reformistas, como a desconcentração das responsabilidades do Estado e a transferência de atribuições para os entes federativos (SCHEIBE, 2010).

Em face às exigências das reformas educacionais para o trabalho docente, a prática do professor torna-se permeada por novos conhecimentos. Cabe ressaltar que os novos conhecimentos estão presentes nas reformas, com a definições de competências e habilidades e vinculadas ao entendimento de educação como vetor

fundamental para o crescimento econômico. Ao considerar a abrangência da formação proposta para o curso de Pedagogia, Aguiar *et al.* (2006, p. 832) ressaltam a necessidade de uma nova concepção de escola, educação e aluno:

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

O desafio posto para a formação do pedagogo é trabalhar com as diversas áreas em uma formação aligeirada e empobrecida de conhecimento teóricos, em curto período e, muitas vezes, em condições precárias de aprofundamento teórico do ser professor e coordenador pedagógico. Desse modo, a formulação das diretrizes contemplou mudanças efetivas no âmago do trabalho realizado pelo professor. Com isso, realiza-se um corte epistemológico da racionalidade técnica e impõe-se ao professor um perfil profissional voltado a adquirir competências coerentes com as perspectivas neoliberais.

Atualmente, após a organização das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o amplo debate realizado pela Comissão Bicameral de Formação de Professores, estabelece-se, depois de mais de uma década, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

A importância do profissional da educação e a sua valorização, conforme consta nas diretrizes e metas do PNE (BRASIL, 2014), é assegurada pela garantia de uma base nacional comum não somente para a formação inicial, mas também para a formação continuada desse profissional. Assim, as diretrizes foram aprovadas em 9 de junho de 2015 e sancionadas pelo MEC por meio da Resolução Nº 2, de 24 de junho do mesmo ano. Nela, revelam-se os princípios que norteiam a base para a formação do professor. Destaca-se, no documento, a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e a valorização do profissional da educação; a gestão democrática; a avaliação e a regulação dos cursos de formação do professor.

Para atender a uma formação do professor com uma sólida formação teórica, o conceito de docência nas novas DCN enfatiza a ação educativa como um processo pedagógico intencional e metódico, que, para isso, envolve conhecimentos

específicos, interdisciplinares e pedagógicos (BRASIL, 2015). A definição de docência também se desenvolve por conceitos, princípios e objetivos da formação, na mediação entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e na construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes perspectivas. Assim, compreendemos no documento que os profissionais do magistério da Educação Básica são aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional, nas diversas etapas e modalidades da educação.

A mudança na definição de docência presente na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), aponta que os conhecimentos antes exigidos eram para a constituição de competências para o exercício da docência. Conforme consta nas Diretrizes (BRASIL, 2002), exigia-se do docente a compreensão sobre a cultura geral e profissional; os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; os conhecimentos sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; os conteúdos das áreas de conhecimentos; os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos advindos da experiência. As novas diretrizes (BRASIL, 2015), ao abrangerem diferentes características e dimensões da atividade docente, buscam ultrapassar as competências, apenas vinculadas às habilidades para atuação do profissional da educação.

A compreensão das novas DCN (BRASIL, 2015) trazem importantes avanços para a formação inicial do coordenador pedagógico. No entanto, é preciso investigar de que modo as instituições realizam esforços para modificar a fragmentação teórico e prático e investigar como se veem formando os profissionais que atuam na escola. Nesse sentido, consideramos, no capítulo seguinte, a formação inicial do coordenador pedagógico no *lócus* da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para tanto, fez-se necessária a análise do Projeto Político Pedagógico (2007-2010) dessa instituição. O propósito é entender que modelo de formação do coordenador pedagógico se realizou neste espaço/tempo desta pesquisa, bem como as mudanças ocorridas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA- PR (2007-2010)

É inegável que as ações planejadas que se expressam na escola possuem uma intencionalidade. Entretanto, nem todas as ações são devidamente planejadas, muitas vezes se desenvolvem por meio de uma reprodução que as tornam legítimas e naturais às dinâmicas do campo. Nessa percepção, a escola torna-se um espaço que contribui para reproduzir ações, conhecimentos e cultura que se tornam, também, legítimas e reconhecidas socialmente como naturais e próprias da escola. Com esse entendimento, Gimeno Sacristán (1999, p. 91) considera que a “[...] prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar [...]”, ou seja, ações humanas, quando reproduzidas e consolidadas, se tornam *habitus* que passam a ser cristalizadas e modificadas de acordo com as que já foram produzidas anteriormente.

Fundamentar ações, cristalizadas historicamente e reproduzidas sem a devida consciência, requer reflexões e problematizações com saberes sólidos a fim de compreender as complexidades que envolvem o campo educativo. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores e pedagogos torna-se um importante espaço para repensar sobre o conjunto de esquemas que se reproduzem no cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa (1995), a formação dos professores pode ser uma importante ferramenta para a configuração de uma nova profissionalidade docente. Desse modo, a formação inicial e continuada permite ao professor e ao pedagogo repensar e estimular a configuração de uma nova cultura profissional e realizar o trabalho de acordo com as suas principais atribuições construídas teoricamente. Nesse sentido, alguns autores destacam que, dentre as outras atribuições desempenhadas pelo coordenador pedagógico, a formação continuada torna-se um importante encaminhamento, na busca de delinear novas ações no trabalho escolar.

Ao compreender a necessidade de ampliar e aprofundar os olhares sobre a formação do coordenador pedagógico, destinamos este capítulo para discutir formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa/ PR.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

A relação dialética entre a estrutura social e a dimensão histórica é considerada neste trabalho, assim destacamos esse tópico para compreensão do modo como se delineou historicamente a licenciatura em Pedagogia da UEPG. Cabe ressaltar que o modelo de formação realizada na instituição em análise, estava em consonância com determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais de uma realidade concreta.

As mudanças pretendidas pela década de 1960 e seguindo o modelo da racionalidade técnica postergada na Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), o Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969) estabeleceu para as Faculdades de Educação a formação do pedagogo e a oferta de disciplinas pedagógicas para as licenciaturas, com as seguintes habilitações: a Supervisão, a Administração, a Orientação e a Inspeção como especificidades para a formação dos profissionais da educação. Cabe destacar que a década de 1960 foi marcada por modificações que asseguraram os preceitos liberais de educação, pautados pelos objetivos financeiros e pelo desenvolvimento tecnológico que influenciaram o pensamento de universalização do ensino no Brasil.

Permeado por políticas de expansão no atendimento educacional, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizado no estado do Paraná, garantiu seu funcionamento nos anos de 1960. Por meio do Decreto Federal de nº 111/61 (UEPG, 1961), tendo reconhecimento do Decreto nº 62.690 de 1968 (BRASIL, 1968a). Seguindo as reformas realizadas na década de 1960, a Universidade Estadual de Ponta Grossa adequou-se às mudanças realizadas em âmbito nacional. Entre as modificações, o curso organizou o currículo mínimo, conforme a Resolução do Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969) que passou a ser composto por disciplinas fundamentais, disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas e disciplinas eletivas (MASSON; MAINARDES, 2009).

Em consonância com o contexto universitário de organização curricular em âmbito nacional, o curso de Pedagogia da UEPG tinha como finalidade formar professores para as disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério como também na formação para as habilitações de Administração, Supervisão e Orientação (BRASIL, 1971). Cabe destacar que a configuração da formação do pedagogo,

situada pelo sistema das habilitações, atende aos moldes industriais de produção, pautados pela lógica da racionalização técnica e regulados pelo sistema capitalista, conforme discutimos no capítulo anterior.

Seguindo a lógica mercantilista, a década de 1980 foi marcada pelos movimentos travados na busca de reformulação do curso de Pedagogia, tomando como referência a docência na base para a formação do profissional da educação. Com as mudanças pretendidas pela Resolução Universitária nº 5/89 (UEPG, 1989), o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa realizou, de maneira gradual, as modificações nos anos de 1990. Desse modo, o curso passou a ser ofertado em regime anual com as habilitações Magistério de Pré-Escola, Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau e Magistério das Classes de Alfabetização. Com o intuito de uma formação voltada ao magistério, a nova configuração curricular retira as habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar, para a formação do especialista e assume uma estrutura de formação para a docência, tomando como base os conteúdos pedagógicos e o perfil do profissional docente e menos técnico.

A força dos movimentos educacionais e a abertura de debates para a problematização da educação trouxe para o contexto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) as discussões sobre o distanciamento entre *lócus* universitário e escola. O intuito era romper com a racionalidade técnica e propor uma formação voltada aos problemas enfrentados na sala de aula e na formação de um profissional crítico (SANTOS, 1999). A partir das inovações curriculares (UEPG, 1989) e a defesa da formação do pedagogo pautada pelos saberes da docência, introduziu-se no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa a disciplina *Práxis Educativa*, fixando-se nos dois anos iniciais do curso. A disciplina teria como intuito articular teoria e prática e mobilizar a reflexão dos alunos de maneira coletiva para problematizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

No que tange à Supervisão, à Orientação e à Administração escolar, destacamos que as habilitações se tornaram oportunidade para outras funções além do âmbito da sala de aula a serem exercidas na escola. Assim, com as habilitações, o mercado de trabalho tornou-se mais amplo e oportunizou maior número de admissão dos profissionais da educação, como é o caso da Rede Municipal de Ponta Grossa e a Rede Estadual do Paraná, as quais ofereciam espaços para atuação dos

profissionais (SANTOS, 1999). As demandas das redes de ensino e a preocupação com o campo de atuação do Pedagogo contribuíram para que os alunos solicitassem as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar no ano de 1991, que, anteriormente, estavam suspensas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (SANTOS, 1999).

A preocupação em relação às avaliações nos sistemas educacionais também teve destaque durante os anos de 1990. Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UEPG realizou a reformulação do curso no ano de 1996, que, para tanto, considerou as avaliações realizadas nos anos anteriores e o parecer avaliativo do Conselho Estadual de Educação. Esse parecer, segundo Masson e Mainardes (2009, p. 175), “[...] indicou uma série de pontos problemáticos no currículo, infraestrutura e corpo docente, que demandavam reformulações urgentes”. No sentido de equacionar as problemáticas apontadas na avaliação do CNE, optou-se em aumentar a duração do curso de Pedagogia para quatro anos e realizar a formação nas habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial (MASSON; MAINARDES, 2009).

A organização curricular da licenciatura em Pedagogia estruturou-se da seguinte forma: Fundamentação pedagógica, que se pautou em realizar a articulação dos conteúdos curriculares com a realidade escolar. E a formação para o magistério, a qual visava garantir experiências com uma análise crítico-reflexiva da realidade escolar do ensino do 1º grau e dos cursos do Magistério (UEPG, 1996). Os dois eixos apresentados, fundamentação pedagógica e a formação para o magistério, seriam como suporte para o terceiro eixo, nesse caso as habilitações específicas, que, como um conjunto de conteúdos complementares, atenderiam às especificidades da formação escolhida (UEPG, 1996).

Nesse quadro de reformulações do Decreto 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa também reintroduziu as habilitações de Supervisão, de Administração e de Orientação Educacional, a fim de diferenciá-lo do Curso Normal Superior e com o intuito de atender às solicitações realizadas pelo corpo discente que haviam ingressado no curso a partir de 1997 (MASSON; MAINARDES, 2009). Desse modo, a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEPG ocorreu no ano de 2000, a qual alterou a nomenclatura do curso para *Licenciatura em Pedagogia - Magistério para a Educação Básica e Habilitação*

em *Administração, Supervisão e Orientação Educacional* (MASSON; MAINARDES, 2009). Cabe ressaltar que, por meio da implementação de um projeto estadual de formação de professores, o Curso Normal Superior foi ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a duração total de três anos. Esse projeto intitulou-se: *Curso Normal Superior com Mídias Interativas* e foi ofertado aos municípios do estado do Paraná mediante a modalidade de educação a distância (SANTOS, 2008).

A reformulação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizada em 2000, apresentou, já no início da implementação, críticas e problemas em relação à estrutura curricular (MASSON; MAINARDES, 2009). Os autores elencam alguns problemas enfrentados no modelo curricular referentes à reformulação citada anteriormente. Dentre eles, destacamos a dificuldade em consolidar uma base teórica sólida ao longo do processo formativo e a tentativa de pautar-se em uma formação com base na docência em um modelo curricular que prioriza a formação do especialista com a presença das habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Posteriormente, o Colegiado do Curso acompanhou as discussões travadas na elaboração e na negociação das DCNP (BRASIL, 2006), que, como já tratado no capítulo anterior, foram permeadas por diversidades de conceitos e concepções na busca de estabelecer qual o perfil do pedagogo (MASSON; MAINARDES, 2009). Após a aprovação, iniciaram-se as discussões para a formulação da reestruturação do curso. A fim de compreender as questões envolvidas na construção do PPP (UEPG, 2006), a seção a seguir enfocará alguns aspectos relacionados a esse movimento.

2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (2007-2010)

Para análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2006), faz-se necessário compreender os posicionamentos políticos e os aspectos legais que embasam tal documento. Na conjuntura da década de 1990, permeada por reformas que refletiam o entendimento da educação como instrumento de mudança tanto para a superação das desigualdades sociais como também para propulsão do desenvolvimento econômico, a formação de professores tornou-se elemento central das medidas de políticas reformistas. Desse modo, apresentou-se, nesse período, a Lei de Diretrizes

e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) como uma das medidas políticas com a finalidade de adequar o ensino às mudanças advindas dos organismos internacionais.

A LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), adotada para reorganizar o sistema de ensino, trouxe, em suas recomendações, delineamentos de mudanças que assolaram o campo do trabalho do professor e, do mesmo modo, a formação desse profissional. Entre essas mudanças ressaltamos a elaboração das diretrizes curriculares para a graduação, com a finalidade de delinear as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos professores da educação, a formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental nos Cursos Normais Superiores nos *lôcus* específicos dos Institutos Superiores de Educação e o retorno da formação dos especialistas nos cursos de Pedagogia.

As implicações do Decreto Nº 3.276/99 (BRASIL, 1999) não estavam somente em possibilitar um novo espaço de formação, mas sim nos interesses de baratear os custos e aligeirar o processo formativo do professor nos Institutos de Educação. Outro efeito da implementação dessa e de outras políticas reformistas foi a desvalorização do professor, levando em consideração que a formação deixaria de ser realizada no âmbito das Universidades e passaria a ser realizada nos Institutos, rebaixando as exigências de qualificação dos professores formadores. Dessa forma, Kuenzer (1996) aborda a desvalorização do professor e a concepção elitista ao afastar a formação de professores das Universidades.

Ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. (KUENZER, 1996, p. 456).

Ao considerar as concepções que delinearão a formulação do Decreto 3.276/99 (BRASIL, 1999), Kuenzer (1999) destaca que se trata da desvalorização do trabalho docente, visto que o profissional formado em qualquer área ou somente com a formação do ensino médio pode exercer essa profissão, desde que a tenha realizado nos Institutos. O reflexo do decreto foi uma ampla discussão e o confronto dos professores que denunciaram os problemas do curso de Pedagogia e o impacto das mudanças na formação dos professores, pautada por uma formação aligeirada, empobrecida e nos moldes da racionalidade técnica (BRZEZINSKI, 1999).

Os debates e as críticas realizados pelos professores e pelos pesquisadores ao modelo de formação, promulgado pelo Decreto Nº 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999), estavam presentes nas reuniões de vários movimentos. Ressaltamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Todo o movimento de resistência e de posição contrária às propostas de formação trazidas pelo Decreto 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999) denunciou uma política de desvalorização do magistério e, conseqüentemente, dos processos formativos do pedagogo e do professor. A ampla mobilização nacional contra o referido decreto repercutiu na substituição do termo “exclusivamente” por “preferencialmente” no Decreto n. 3.554 (BRASIL, 2000). Assim, a proposta de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passam a ser realizados preferencialmente em cursos normais superiores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciados nos Pareceres CNE/CP N. 05/2005 (BRASIL, 2005) e N. 01/2006 e na aprovação da Resolução CNE/CP N. 01/2006, apontam para uma nova configuração para o curso de Pedagogia. Conforme prescreve o Parecer (BRASIL, 2005, p. 5), a “[...] formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”.

A configuração do curso proposta nas DCN (BRASIL, 2006) do curso modificou os antigos moldes de formação e trouxe alterações para as instituições, como a elaboração de novos Projetos Políticos Pedagógicos que atendiam às reformulações das Diretrizes (BRASIL, 2006). Nesse contexto, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa elaborou o PPP do Curso com vigência nos anos de 2007, permanecendo até 2010, com as modificações propostas pelas Diretrizes do curso. Ao considerar a investigação proposta neste trabalho de compreender as contribuições da formação inicial da licenciatura em Pedagogia da UEPG (2007-2010), fez-se necessária a análise da reformulação e da elaboração do referido PPP.

As mudanças do PPP (UEPG, 2006) em análise implicaram no aumento da carga-horária total do curso, na reformulação das ementas das disciplinas e na alteração do nome do curso que passou a ser reconhecido como: Curso de Licenciatura em Pedagogia - Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional. A nova proposta considerou as modificações da formação para a atuação docente como também para a gestão conforme as DCN (BRASIL, 2006). Além de adequar o PPP às reformulações das DCN (BRASIL, 2006), o curso de licenciatura em Pedagogia atendeu aos resultados de avaliação dos alunos. Essas avaliações foram realizadas em reuniões entre os anos de 2004 e 2005 a fim de buscar melhorias para a configuração do curso. Ao considerar que as ações e as intenções não possuem neutralidade, destacamos a importância da participação dos alunos na elaboração do PPP. Tendo em vista que se trata de uma universidade pública, os alunos são entendidos, aqui, como coautores e possuem uma função política com influências nas decisões da instituição. Com esse entendimento, Vale (1992) ressalta o papel da Universidade para a formação da consciência crítica e, desse modo, seu compromisso com a esfera social e pública.

É importante discorrer que não se trata de desconsiderar a docência e a pesquisa como segmentos principais da Universidade - a produção e a divulgação do conhecimento são funções intrínsecas do espaço universitário. Contudo, é preciso enaltecer a importância dos espaços públicos no engajamento com os segmentos populares, a fim de possibilitar uma formação contra hegemônica. Assim sendo, ao abrir o espaço acadêmico para a reformulação do Projeto Político Pedagógico, a Universidade Estadual de Ponta Grossa teve como pressuposto coletar subsídios da percepção discente sobre o modelo do curso em questão.

Dentre os problemas ressaltados na avaliação dos alunos entre o período de 2004 e 2005, no projeto do curso de Pedagogia, elencamos a preocupação dos estudantes sobre a necessidade de articular as disciplinas do curso, com intuito de evitar a repetição de conteúdos trabalhados que comprometessem o interesse e a motivação do grupo na participação das aulas. A dificuldade do trabalho coletivo foi ressaltada por André *et. al.* (2010). Ao pesquisarem sobre a condição do trabalho docente do professor formador, os autores apontaram que a falta de articulação entre as disciplinas foi resultado de uma resistência cultural que se intensificou na medida em que se ampliou as responsabilidades docentes.

Para Roldão (2005), a cultura de isolamento constitui-se como um fator de anti-profissionalidade, ao restringir o poder do professor apenas aos aspectos que envolvem a sua disciplina e o seu espaço da sala de aula. Com o entendimento de liberdade aparente, o professor passa a restringir o conhecimento que fundamenta sua ação para aspectos utilitários e fragmentados, sem considerar a totalidade que envolve a ação profissional aos aspectos históricos, sociais e culturais. Desse modo, o isolamento profissional docente torna-se uma medida de controle do sistema neoliberal, que permite suprimir o profissional docente da pertença de um corpo coletivo, o qual, conforme pontua Roldão (2005), partilha, regula, define e legitima o saber necessário na atuação do professor, reconhecendo-o como específico e imprescindível. Assim, o isolamento do profissional docente configura-se como uma limitação para a construção de sua identidade.

Por conseguinte, o PPP do curso em análise (UEPG, 2006) pontua a inquietação presente na avaliação dos alunos sobre o atraso que percorre de um mês a três meses para atuação dos professores colaboradores que atuam no curso. Esse período de espera torna-se considerável, tendo em vista que são destinadas, para esses professores, as disciplinas centrais do curso de formação. Defendemos como fundamental alicerçar a formação dos professores a uma sólida formação teórica, pois é nesse espaço que o futuro profissional entra em contato com conceitos e saberes próprios de sua categoria. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 63) pontua sobre a necessidade de

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática, e não reflexiva da profissão, que ocasionam um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

Desenvolver a formação, descrita por Imbernón (2010), torna-se ainda mais complicado quando destinamos aos professores colaboradores disciplinas fundamentais. Esses professores possuem um período restrito de atuação na instituição, o que restringe sua autonomia, sua inserção e sua participação nos processos coletivos do curso. Nesse cenário, a formação obtém um caráter superficial

e fragmentado, pois torna-se preocupante quando se destina aos professores iniciantes¹⁴ as disciplinas consideradas centrais para a formação do pedagogo.

Conforme consta no projeto em análise (UEPG, 2006), as condições estruturais do curso também são ressaltadas na avaliação dos alunos. Eles pontuam a necessidade de atualizar os equipamentos para melhorar as condições de aulas no laboratório de informática e a implantação de televisores e vídeos nas salas de aulas para evitar os transtornos de trocas de salas. Entretanto, a falta de investimento no ensino e na formação dos professores não é um problema recente. Enguita (2003) relata que isso se deu em um processo histórico na expansão do sistema público do ensino que percorreu paulatinamente o século XX em um contexto mundial. O modelo de ensino passou a adequar-se às necessidades mercantilistas e, conseqüentemente, a ampliação de seu atendimento para todos, o qual não veio acompanhado por recursos financeiros proporcionais.

Outro ponto elencado na avaliação dos alunos, no PPP (UEPG, 2006), é a exigência de aproximar a disciplina de Língua Portuguesa da área pedagógica (UEPG, 2006). A medida encontrada no projeto teve como princípio se adequar às reformulações dos cursos de licenciatura que têm como pressuposto atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os cursos de licenciaturas devem conduzir a formação dos professores para orientar e mediar o ensino para promoção da aprendizagem dos alunos, incentivar atividades com o proposto de enriquecimento cultural, o acolhimento e o trabalho com a diversidade, o uso de estratégias e metodologias inovadoras e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. Em contrapartida do modelo de formação, construída historicamente, na ênfase dos conteúdos da área do bacharelado, a formação dos professores busca definir o perfil da formação do profissional docente com as características da licenciatura (BRASIL, 2002).

¹⁴ As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (MARCELO GARCÍA, 2010).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPG destina-se ao atendimento em turnos matutinos e noturnos, conforme a seguinte distribuição: 3.226 horas/aulas, sendo destinadas 2.108 horas/aulas de natureza curricular científico-cultural, 510 horas de prática realizadas ao longo do curso, 408 horas de estágio curricular e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico culturais (UEPG, 2006). Define-se como campo de atuação do egresso de Pedagogia: A docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e as funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino.

Ao longo do curso, a prática é entendida como componente curricular, inserida como disciplina de formação básica geral. Desse modo, está pautada por uma perspectiva interdisciplinar, a qual contempla dimensões teóricas e práticas que envolvem todo o processo de formação do professor (UEPG, 2006). Para tanto, as disciplinas articuladoras são realizadas com a seguinte distribuição:

- ✓ Prática Pedagógica (102h);
- ✓ Pesquisa e Prática Pedagógica I (102h);
- ✓ Pesquisa e Prática Pedagógica II (102h);
- ✓ Seminários Avançados em Gestão Educacional I (102h),
- ✓ Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (51h);
- ✓ Seminários Avançados em Gestão Educacional II (51h).

Assim, totalizam 510 horas destinadas à articulação entre teoria e prática do curso, assumindo a observação, a problematização e a análise para auxiliar na compreensão do trabalho pedagógico (UEPG, 2006).

Em contrapartida ao antigo modelo de formação do pedagogo com ênfase nos fundamentos epistemológicos e científicos da educação (CRUZ, 2011), a formação do pedagogo na década de 1990 abarcava uma nova concepção do perfil profissional do ensino com a prevalência de uma concepção de formação de professores. A ênfase na formação dos professores sobre a epistemologia da prática está ancorada no entendimento da ação sobre a lógica reflexiva. A reflexão torna-se o conceito norteador para fundamentar a prática. Assim, a reflexão ocorre de maneira individualizada e pautada na ênfase e nos limites do empirismo.

Para Moraes (2001), os efeitos mais visíveis da epistemologia da prática no modelo educacional brasileiro podem ser notados nas últimas propostas dos processos formativos, que retiraram a reflexão embasada na produção do conhecimento e voltaram-se à formação dos professores com base nas competências práticas. A desvalorização da teoria em detrimento do saber-fazer e da reflexão empírica resultou em políticas de formação que conceberam a prática como elemento central para a construção do saber do professor, desconsiderando, desse modo, os fundamentos da educação subjacente a uma sólida formação de professores.

Com o forte movimento contemporâneo, com ênfase nos aspectos reflexivos, o PPP em análise assume a prática pedagógica como objeto de estudo e de investigação, tendo em vista aproximar a formação dos professores da realidade escolar. A dicotomia entre o local de formação dos professores e o espaço escolar é levantada por Marcelo García e Vaillant (2012), que o distanciamento provém da ramificação da dimensão teórica e prática do ensino. Nesse sentido, os autores elucidam a importância da formação inicial do professor, pois ela se configura como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional contínuo. Para isso, é preciso fornecer relações reais de diálogo com a prática - uma prática comprometida, que se coloca além do aspecto da transmissão.

O entendimento de prática deve estar inserido em uma noção de totalidade, que contemple os fundamentos teóricos e práticos do ensino. Com a inserção das disciplinas articuladoras do curso, destacamos que a formação do pedagogo na UEPG passa a ser realizada com a inclusão das disciplinas relacionadas à gestão educacional e à docência desde o primeiro ano do curso na escola (UEPG, 2006). É com esse entendimento que o projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UEPG, 2006) coloca a prática como componente curricular articulador em consonância com o espaço escolar, pois “[...] a escola é constitutiva de uma ‘práxis’ social e política, cuja organização e ações representam também as contradições e as relações da sociedade da qual faz parte” (UEPG, 2006, p. 80, grifo do autor). O projeto do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG (2006) denota que transformar as práticas docentes requer um conceito do espaço escolar em uma perspectiva ampliada, que permeie os aspectos históricos, filosóficos, culturais e políticos, que se encontram além do domínio instrumental e técnico para o ensino.

A discussão da construção de uma base nacional comum para a formação de professores formulou-se em oposição ao modelo de fragmentação do conhecimento imposta tradicionalmente nos cursos de Licenciaturas. Na concepção de estabelecer a docência como base no processo de formação do professor, o movimento dos educadores reconheceu a necessidade de confirmar a unidade entre teoria e prática que perpassa todo o processo formativo e não apenas práticas de ensino isoladas (ANFOPE, 1998). Nos cursos de formação de professores, a unidade entre teoria e prática é propiciada, sobretudo, por meio da realização do estágio curricular.

Para Marcelo García e Vaillant (2012), o estágio configura-se como um momento “estrela” do curso de formação de professores, pois possibilita aos acadêmicos a interação com a escola e com os alunos, com experiências práticas de ensino, as quais são consideradas momentos importantes para investigar o processo de aprender a ensinar. O exercício profissional é um espaço significativo no curso de formação de professores, que, a partir do entendimento de uma prática comprometida, possibilita ultrapassar a dimensão teórica e técnica do curso e busca preparar o futuro professor em aproximação com o espaço de atuação profissional.

Em se tratando das Diretrizes do curso de licenciatura em Pedagogia, o estágio curricular é realizado para “[...] assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (BRASIL, 2006, p. 5). Para isso, observamos no projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UEPG, 2006), a importância destinada ao estágio curricular ao ser realizado ao longo do processo de formação de modo a desenvolver no acadêmico experiência profissional nos campos de atuação do docente e da equipe gestora. Assim sendo, as disciplinas articuladoras do eixo de Pesquisa e Prática Pedagógica promovem a inserção do acadêmico no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no espaço da Gestão Educacional, os quais se tornam objeto de investigação, análise e problematização, tanto das disciplinas articuladoras como de todas as outras discussões que contemplam o curso (UEPG, 2006).

Como já exposto, o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UEPG (2006) contempla o total de 3.226 horas/aulas distribuídas conforme a matriz curricular do curso (ANEXO B): Fundamentos da Educação, 1.122 horas; Formação

para a Docência (anos iniciais, Educação Infantil e Ensino Médio), 1.156 horas; Gestão, 476 horas; Pesquisa, 136 horas; Disciplinas de aprofundamento, 136 horas; e atividades complementares, 200 horas. Assim sendo, o currículo do curso de Pedagogia da UEPG foi elaborado com base nos Pareceres CNE/CSE Nº 5/2005 e 3/2006, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia; bem como segue as normas gerais para elaboração e/ou reformulação dos currículos plenos dos cursos de Graduação na UEPG (UEPG, 2006).

A formação para a docência está pautada por conhecimentos que estão além do espaço de sala de aula. Assim, amplia-se o olhar do docente, que, conforme as DCNP, a “[...] ação educativa é um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (BRASIL, 2006, p. 1). A percepção sobre a ação educativa desenvolve conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, que extrapola o espaço de sala de aula e articula o conhecimento científico, cultural, ético e estético, próprios do processo de aprendizagem, com diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Brzezinski (2009) afirma que a docência não pode ser entendida com base nas competências e nas habilidades ou, até mesmo, substituída por mera aplicação de informações e técnicas. A docência não se basta na exclusiva busca do domínio de conhecimentos ou restringe-se ao saber-fazer. A docência envolve o ato intencional, político e ideológico que precisa estar pautado em fundamentos sociológicos, psicológicos, epistemológicos, filosóficos, antropológicos e políticos. Não se limita à sala de aula, mas tem como fim a aprendizagem e a emancipação dos alunos.

As DCNP (BRASIL, 2006) também sinalizam que as atividades docentes compreendem a participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, configurando uma hierarquia que coloca a docência como hegemônica, ou seja, como base do processo formativo, seguindo-se o conceito de gestão e finalmente o de pesquisa. Desse modo, a concepção de docência proposta como base da formação supõe um conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem e compreende a gestão e a pesquisa.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a concepção ampliada da ação docente é resultado, provavelmente, das críticas que vinham sendo feitas à redução do campo

epistemológico da Pedagogia. Com isso, o trabalho docente amplia o seu escopo de compreensão e, conseqüentemente, passou a abranger a participação na organização, na gestão de instituições de ensino e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Cabe assinalar que isso acrescenta contextos escolares e não escolares, como ONGs, hospitais, empresas, presídios, entre outros. O egresso do curso de Pedagogia configura-se, portanto, um licenciado apto para atuar na docência como também na equipe gestora, coordenador pedagógico e diretor, do sistema escolar. Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a amplitude do curso resultou em uma formação descaracterizada do pedagogo.

Cabe considerar que a imprecisão sobre o trabalho do pedagogo, como organizador do trabalho pedagógico, encontra-se acentuada por uma indefinição histórica das atribuições desse profissional na escola e que se perpetua, pois encontra-se, ainda, descaracterizado nas DCNP (BRASIL, 2006). Para Saviani (2010), o modelo de formação do pedagogo, evidenciado nas diretrizes, trata-se de um modelo genérico, centrado nos fundamentos da educação. Por meio deles, estudam-se os aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e organizacionais das escolas. O autor também pontua sobre o amplo escopo do trabalho docente no curso.

A compreensão sobre a ação docente demasiadamente ampliada e com uma atuação em âmbitos diversificados denotam uma imprecisão conceitual que não se reconhece nem o docente e muito menos o coordenador pedagógico no processo formativo. Para Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 41), “[...] a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas”. Com esse entendimento, as autoras ressaltam que há especificidades que envolvem a ação docente e o trabalho de gestão da escola que precisam ser levadas em consideração no processo formativo.

No que envolve o PPP do curso Pedagogia em análise (UEPG, 2006), os princípios pedagógicos para a formação do docente e do gestor encontram-se associados. Assim, o documento pontua a docência como ato educativo intencional, entendido em seu sentido amplo, como trabalho e processo pedagógico. A formação do referido curso efetivar-se-á por meio de:

- a) uma formação teórica sólida, oferecida nas disciplinas de cunho teórico;
- b) disciplinas de fundamento e metodologia das diferentes áreas de conhecimento;

- c) disciplinas de Prática Pedagógica, Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado;
- d) disciplinas de Gestão Educacional ofertadas desde o primeiro ano do curso;
- e) disciplinas voltadas à formação inicial para a pesquisa bem como ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) (UEPG, 2006, p. 45).

A imprecisão da formação do gestor escolar associada ao entendimento de docência é refutada por Silva e Ferreira (2005), que questionam como essa formação pode acontecer sem se garantir o acesso a uma base epistemológica e ético-política, a fim de compreender o que vem a ser um pedagogo e como pode ser sua atuação em âmbitos tão diversificados. A amplitude do conceito de docência pode resultar em um modelo formativo que não permite compreender o real trabalho dos três eixos de formação, docência, gestão e pesquisa, que, embora sejam tratados de forma conjunta, possuem especificidades no trabalho a ser realizado (BRASIL, 2006). Nesse sentido, compreendemos, na análise do PPP (UEPG, 2006), que a formação específica do gestor escolar se realiza nas seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Gestão Educacional I; Gestão Educacional II e as disciplinas articuladoras do curso.

Cabe, no entanto, ponderar que não se trata de desconsiderar a importância dos fundamentos da educação para o trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Ressaltamos que o trabalho desse profissional precisa estar pautado por uma sólida formação teórica, a fim de desenvolver de forma integrada aspectos políticos, sociológicos, históricos, antropológicos, epistemológicos e psicológicos que embasam uma atuação crítica no espaço escolar. Contudo, destacamos as disciplinas que se referem diretamente na formação do gestor educacional bem como do coordenador pedagógico.

Ressaltamos as disciplinas articuladoras do curso, tendo em vista a importância que elas representam ao possibilitar tempo e espaço para realizar processos de observação, problematização e análise, na compreensão do trabalho pedagógico em um dado contexto histórico, social, cultural e organizacional. As disciplinas articuladoras do curso, conforme o PPP (UEPG, 2006), compreendem disciplinas que se realizam durante todos os anos de formação do pedagogo. Assim, a disciplina de Prática Pedagógica do 1º ano realiza um processo de análise direcionado aos seguintes eixos: função social da escola; projeto pedagógico;

organização do trabalho pedagógico; organização curricular; significado do conhecimento escolar; aspectos estruturais e organizacionais; formação dos profissionais da escola; entorno escolar; novas demandas da realidade escolar/social (UEPG, 2006).

Na formação do gestor e do coordenador pedagógico, denotamos a importância das discussões que permitem um entendimento sobre o escopo mais amplo do trabalho realizado em sala de aula. Não se trata de minimizar as questões que envolvem a sala de aula, mas de compreender que há especificidades no trabalho do coordenador pedagógico que precisam estar fundamentadas pela formação inicial desse profissional. O coordenador pedagógico realiza seu trabalho tanto no suporte ao trabalho do professor – procurando compreender as questões relativas à aprendizagem dos alunos de forma mais direta -, como também na organização do trabalho pedagógico da escola, que necessita de uma clareza de aspectos estruturais e organizacionais. Domingues (2014) afirma que a formação do coordenador pedagógico precisa estar alicerçada em termos conceituais e práticos para subsidiar o trabalho com os professores, com os alunos e com a comunidade.

É inegável que um educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir sobre o seu fazer e o reformular de sua prática. Para o coordenador pedagógico, essa formação está relacionada aos conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação a escola e a seu atendimento; e sobre o diretor e as demandas de trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos. (DOMINGUES, 2014, p. 33).

Defendemos que a atuação do coordenador na organização do trabalho pedagógico tem como fim a aprendizagem dos alunos, assim todas as ações desenvolvidas, mesmo as burocráticas, possuem um objetivo para serem executadas. Caso contrário, corre-se o risco de a atuação do coordenador pedagógico estar pautada em ações imediatas que secundarizam questões pedagógicas e próprias do trabalho desse profissional. Para tanto, é necessário compreender o escopo do seu trabalho e os saberes que são necessários para uma atuação consciente, levando em consideração que o coordenador pedagógico tem como uma das suas principais atribuições a mediação da formação continuada dos professores e a articulação da construção coletiva do PPP da escola.

O eixo articulador do curso compõe, no segundo ano, a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I. O PPP (UEPG, 2006) fundamenta o trabalho do futuro gestor com espaços de articulação entre os conhecimentos das disciplinas componentes do curso, dos processos de ensinar e aprender na escola e das práticas de gestão na perspectiva da pesquisa. Observamos uma preocupação de articular a docência, a gestão e a pesquisa, a fim de superar a fragmentação do curso nos três eixos de formação. Para Pabis (2014, p. 89), “[...] o curso continua fragmentado, antes fragmentação entre a formação do professor e o especialista através das habilitações, atualmente a fragmentação entre o professor, o gestor e o pesquisador”. Cabe considerar que a fragmentação é intensificada pela concepção ampla de docência, que passa a estar integrada à gestão, que, no entanto, não oferece subsídios para compreender as especificidades da atuação da equipe gestora.

Salientamos a importância das disciplinas articuladoras no curso de licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que as DCNP (BRASIL, 2006) acentuaram a fragmentação histórica no curso. No que diz respeito à formação do curso de pedagogia da UEPG, conforme o PPP em análise (UEPG, 2006), a fragmentação tem um agravante, já que o aumento significativo das disciplinas de diversificação ou aprofundamento pode resultar em uma formação dispersa e que dificulta ainda mais a formação do coordenador pedagógico. Cabe considerar que as disciplinas articuladoras se tornam necessárias para reflexão crítica e integração entre os diferentes aspectos e conceitos da formação do pedagogo.

A disciplina articuladora do terceiro ano do curso denomina-se Pesquisa e Prática Pedagógica II, que, de acordo com o PPP do curso (UEPG, 2006), tem como um dos objetivos proporcionar a problematização do estágio, com as referências teórico-pedagógicas já incorporadas nas disciplinas anteriores, para refinar o projeto de pesquisa. Nesse enfoque, busca-se, também, uma relação entre os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes específicos das áreas (UEPG, 2006). Com isso, o estágio deixa de ser restrito a um espaço meramente técnico e prático e passa a obter um caráter de formação coletiva, que se desenvolve em consonância com a escola, a universidade e os saberes do estagiário. O estágio deixa, assim, de ser entendido como um acessório do curso e passa a ser valorizado como um elemento chave para a construção da identidade profissional.

Ainda, no terceiro ano do curso, a disciplina articuladora de Seminários Avançados em Gestão I (UEPG, 2006) visa favorecer a aproximação do acadêmico com o trabalho do pedagogo na escola, em sua dimensão de gestão. Para tanto, busca articular os conhecimentos das disciplinas da formação com o trabalho do pedagogo na gestão da escola (UEPG, 2006). Assim, a realidade da organização escolar e das relações pedagógicas são enfocadas a partir dos eixos de trabalho do pedagogo na escola: político-administrativo, pedagógico e humano (UEPG, 2006). De acordo com Pabis (2014), a formação da consciência faz-se a partir da realidade social. No entanto, não se trata de qualquer realidade. É preciso uma realidade comprometida, problematizada e pensada; assim, o espaço dessa disciplina na formação possibilita a compreensão do trabalho do pedagogo, na qualidade de coordenador pedagógico e diretor do espaço escolar.

Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e da Gestão Educacional contemplam o quarto ano do curso a fim de realizar o processo sistemático de indagação e reflexão sobre as questões relacionadas ao ensino, seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como à gestão educacional e à organização do trabalho pedagógico na escola (UEPG, 2006). Conforme o PPP do curso (UEPG, 2006), essa disciplina denota um espaço para reflexão e problematização a partir de momentos de sistematização e síntese da relação teórico-prática.

Entendemos a necessidade de a licenciatura em Pedagogia fornecer espaço de discussão que vise compreender os condicionantes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, tendo em vista que, no cotidiano da escola, esse profissional é marcado por determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais que interferem na sua atuação. Saviani (2012) também aponta a necessidade de os profissionais do ensino, inclusive o coordenador pedagógico, conhecer os determinantes que envolvem a escola e como eles se articulam, a fim de obter condições para planejar, pensar e realizar seu trabalho de forma consciente.

O PPP (UEPG, 2006) também pontua que não há como conceber a formação inicial desse profissional sem o exercício de reflexão e de indagação sobre a realidade. Para tanto, os referenciais que embasam as disciplinas articuladoras do curso (UEPG, 2006) estão em consonância com a perspectiva da prática reflexiva, a saber: Perrenoud (2002), Pimenta (1995, 2000), Schön, (2000), Alarcão, (2003), entre outros

da mesma perspectiva teórica. Esses autores defendem seus pressupostos, em contraponto ao modelo da racionalidade técnica, que hierarquiza e distancia a teoria da prática. Cabe considerar no PPP (UEPG, 2006) que as disciplinas articuladoras do curso não restringem a reflexão ao estágio; ao contrário, inserem a integração e a articulação de todas as disciplinas do curso, a problematização do estágio, como também as discussões que se inserem nesse espaço de articulação.

Destacamos no PPP (UEPG, 2006) as disciplinas de Gestão Educacional I, Gestão Educacional II e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, a fim de compreender a formação do gestor e do coordenador pedagógico no referido curso. Cabe considerar que diferentemente das disciplinas pontuadas anteriormente, elas não se tratam de disciplinas articuladoras, mas se constituem no eixo curricular de Gestão Educacional.

A disciplina Gestão Educacional I aborda a compreensão da escola “[...] como construção histórica, seus sujeitos e organização, suas relações de determinação pela política educacional e o entorno social” (UEPG, 2006, p. 30). A disciplina Paradigmas de gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória, necessidades e repercussões para o trabalho do pedagogo (UEPG, 2006) trata de compreender o trabalho do coordenador pedagógico, balizado por um determinado contexto histórico, político e social. Para tanto, Ferreira (2011, p. 39) pontua que a ação do coordenador pedagógico está relacionada ao determinante que “[...] se estabelece em um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto que está inserida”. Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico não se realiza de forma desconectada ou neutra, há um posicionamento nas suas atribuições que visa transformar ou reproduzir.

Cabe considerar que a disciplina se realiza com base em Enguita *et al.* (2005), Ferreira (2003) e Oliveira (2009), entre outros, os quais possibilitam uma compreensão de totalidade no trabalho do coordenador pedagógico. Ressaltamos que a disciplina também compreende o trabalho do coordenador pedagógico inserido em dado momento histórico, bem como sua trajetória, necessidade e atribuições assumidas por esse profissional.

A disciplina de Gestão Educacional II contempla as discussões do segundo ano do curso e ressalta a avaliação institucional, o PPP e a formação continuada como

processos pedagógicos centrais (UEPG, 2006). O referencial de Canário (2006), Enguita *et al.* (2005), Ferreira (2003), Nóvoa (2002) e Veiga (1995) possibilita discussões que envolvem especificamente o coordenador pedagógico e as atribuições desse profissional.

As políticas reformistas têm inserido no espaço escolar e nos profissionais que nela atuam uma perspectiva utilitária e pragmática que interfere no trabalho do coordenador pedagógico em situações ambivalentes. Assim, em uma atuação imprecisa, o coordenador pedagógico ora se caracteriza como mero executor de políticas públicas, ora precisa realizar as especificidades do seu trabalho.

Ainda é importante discutir no curso com as futuras pedagogas que o coordenador pedagógico é articulador do processo de ensino-aprendizagem na escola (GEGLIO, 2012). Assim, esse profissional atua ao mesmo tempo dentro e fora da sala de aula, ao realizar o suporte ao professor ou na organização do trabalho pedagógico. No entanto, a atuação do coordenador pedagógico precisa estar em consonância com o modelo profissional apreendido no espaço da formação, tendo em vista que é nesse espaço que acontece o desenvolvimento de sua profissão; caso contrário, corre-se o risco de realizar um trabalho pautado por questões imediatas que envolvem a escola. Nesse sentido, entende-se que o coordenador pedagógico precisa ter clareza da importância do seu trabalho e reconhecer as suas atribuições, com destaque para as ações que esse profissional desenvolve na formação continuada, na avaliação institucional, na elaboração coletiva do PPP.

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional contempla o quarto ano de formação do pedagogo (UEPG, 2006), com as concepções educacionais vigentes na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com as problematizações de conceitos e práticas; investigação da realidade educacional com elaboração de projetos de investigação e/ou ação no espaço escolar e em outras realidades educacionais (UEPG, 2006). No que envolve a formação do gestor e do coordenador pedagógico, é imprescindível o espaço/ tempo que o estágio possibilita para aproximação real do trabalho desses profissionais.

O estágio caracteriza-se como um componente de constituição e desenvolvimento do ser profissional. É nesse espaço que o futuro profissional do ensino entra em contato com o espaço da escola. Para tanto, é necessária uma postura diferenciada daquela que se realiza como aluno ou fiscalizador - é preciso

problematizar a escola como parte constituinte de uma totalidade. No entanto, o estágio não se caracteriza como um componente final do curso, precisa ser parte de uma sólida formação. No que envolve o PPP (UEPG, 2006) em análise, pontuamos que o estágio em gestão educacional se realiza no último ano do curso e concentra as três etapas do ensino, o que pode dificultar a compreensão das especificidades que envolvem a organização do trabalho pedagógico nesses espaços.

O PPP (UEPG, 2006) do curso pontua uma preocupação em preparar o docente e o gestor para atuar de forma ética, crítica, cooperativa, com capacidade de liderança e de busca permanente do conhecimento. Também ressalta a formação do pedagogo pautada por uma compreensão do fenômeno educativo inserido em um processo histórico, dinâmico e diversificado com postura crítica aos desafios da sociedade (UEPG, 2006). Para tanto, o PPP aponta como elemento chave da formação do pedagogo os conhecimentos, as habilidades e as competências, em consonância aos pressupostos das DCNP (BRASIL, 2006).

A ênfase na noção de competências revela uma perspectiva de formação muito presente nos últimos anos, que reflete de forma direta nos conteúdos de formação, nas metodologias e nos objetivos do ensino, como também no trabalho do coordenador pedagógico. Ao apropriar-se de um discurso atraente, de instaurar um novo modelo de formação e uma ressignificação na ação docente, a noção de competências teve uma aceitação considerável nas literaturas e nos espaços formativos. Rodrigues (2005) elucida que o modelo de competências se encontra associado ao modelo de requalificação da força de trabalho, em substituição ao modelo de qualificação.

As DCNP (BRASIL, 2006) também ressaltam a compreensão sobre os conhecimentos docentes. Cabe pontuar que esse conceito terá relação direta com a fundamentação que esse profissional terá no processo formativo. Para tanto, o art. 3º (BRASIL, 2006) afirma que a fundamentação do curso será proporcionada por um repertório de informações e habilidades, pautadas por uma pluralidade de conhecimentos tanto teóricos como práticos, que se consolidará no exercício da profissão (BRASIL, 2006). Vinculado ao conceito de competências e habilidades, o profissional passa a exercer sua profissão em consonância com as necessidades exigidas pelo mercado. Destacamos, também, a referência à formação em serviço, desqualificando, assim, a formação nos espaços universitários, para atribuir no

exercício da profissão o real sentido de formação. Saviani (2012) corrobora que esse modelo formativo terá na prática docente o espaço para adquirir o domínio dos conteúdos do conhecimento, logicamente organizados.

Em um amplo movimento de reformas, a desqualificação do espaço universitário como *lócus* de formação docente desvela um objetivo governamental de reduzir gastos com a educação. Em consonância com esse objetivo, as políticas reformistas dos últimos anos também colocam a educação a serviço da demanda mercadológica, tendo em vista que ela foi estrategicamente selecionada para fazer face à velocidade das mudanças no trabalho e no modo de produção capitalista (MORAES, 2001). O curso de licenciatura em Pedagogia, assim, precisou ser readequado às necessidades neoliberais e a um amplo movimento que prioriza a eficiência em detrimento do conhecimento.

Com esse movimento de adequar a formação de professores ao projeto neoliberal de sociedade, Campos (2002) declara que se faz acompanhar, também, de processos de ressignificação de novos sentidos e significados dos conceitos. Ressalta-se, por exemplo, a compreensão de prática pedagógica, definida como imprevisível e complexa, que supõe a necessidade da atuação competente. Diante das transformações, a teoria torna-se obsoleta - é preciso além de tudo assegurar o desenvolvimento das competências, pautadas pelo saber-fazer e a experiência imediata.

Com a finalidade de propor uma formação para o compromisso da transformação da realidade, o PPP da UEPG (2006) elucida sobre a necessidade de oportunizar aos acadêmicos uma concepção de sociedade, de homem, de educação e uma concepção sobre o papel social, ético e político da atuação do pedagogo (UEPG, 2006). Nesse sentido, o projeto também coloca a competência técnica como uma dimensão necessária para o compromisso ético, político e social (UEPG, 2006). Ao tratar da competência técnica, Contreras (2002) resume como uma solução instrumental aos problemas, a qual prevê a aplicação de conhecimento teórico e técnico advindo de pesquisas científicas e que correspondam aos efeitos e aos resultados desejados, como algo premeditado.

A abrangência do curso apresentado nas DCNP (BRASIL, 2006) deflagra uma formação que busca atender a todas as demandas de diferentes áreas, em que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos. Perante essa abrangência, o projeto em

análise (UEPG, 2006) optou por contemplar algumas temáticas nas disciplinas de diversificação ou aprofundamento, indicadas nas diretrizes, a saber: a Pedagogia Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação no campo, a Educação em espaços não formais, e Tecnologia da Informação e Comunicação (UEPG, 2006). Destacamos a importância desses conhecimentos para a formação do pedagogo, mas cabe considerar que o aspecto amplo do curso pode resultar em uma formação dispersa, que não contempla aspectos essenciais dessas temáticas.

Ao considerar a ampliação da formação do pedagogo, Masson e Mainardes (2009) pontuam que a inclusão dessas temáticas em um curso que já deflagra uma ampla abrangência configura a pulverização e a dispersão que pode secundarizar questões essenciais da formação que deveriam ser privilegiadas. Assim, destacamos no PPP do curso (UEPG, 2006) algumas disciplinas referentes à formação do docente e do gestor que diminuiriam a carga horária de mais de 100 horas para 68 horas: como Fundamentos Teóricos da Educação Infantil, Didática II e Gestão Educacional I. A carga horária dessas disciplinas mostram-se incipientes, tendo em vista que configuram como objetivo do curso, a formação docente e do gestor. Em suas pesquisas, Gatti (2009) ressalta que disciplinas ligadas à gestão escolar e ao ofício docente complementam um percentual irrisório dos cursos de licenciatura.

A formação inicial para a pesquisa configura-se como um importante avanço, já contemplado nas DCN (BRASIL, 2006) e que se reafirma no projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UEPG, 2006). Tendo em vista que a formação do professor antes realizada nos Institutos de Educação dispensava a qualificação científica e a apropriação de metodologias para a produção de conhecimento. Nesse sentido, preponderava uma concepção elitista da universidade voltada à formação do pesquisador e do cientista, não cabendo ao magistério o estatuto epistemológico de ciência (KUENZER, 1996). Ao não reconhecer o estatuto epistemológico da formação docente, descaracteriza-se a definição de um saber profissional e específico do professor.

A pesquisa é entendida no PPP do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG como um processo imprescindível e que deve ser realizado de maneira processual e gradativa. Desse modo, contempla desde o primeiro ano do curso a pesquisa e a prática pedagógica, resultando na elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Para tanto, o PPP (UEPG, 2006) compreende a pesquisa como prática

individual e coletiva, com fundamento em Pimenta e Anastasiou (2002), para afirmar que a pesquisa favorece a autocrítica e reconstrói a teoria existente por meio de um pensar compartilhado. Pimenta e Anastasiou (2002) pontuam a importância de levar em consideração as incertezas e as dificuldades singulares do professor na pesquisa. Nesse sentido, dar voz ao professor como autor e ator. Assim, a ação educativa é tomada como objeto de reflexão ao longo do curso.

Entendemos a necessidade da formação do pedagogo sobre o conceito de intelectual crítico, o qual é definido ao longo do PPP (UEPG, 2006), como um “[...] profissional que seja comprometido com a transformação da educação e, portanto, preparado para assumir os desafios da educação contemporânea”. A constituição de um profissional em constante transformação é um discurso recorrente das políticas reformistas, que pontuam que é necessário um profissional com elevada competência para adaptar-se às transformações contemporâneas. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências é tratado como fundante para que os profissionais do ensino possam gerir os imprevistos que envolvem a escola, e, do mesmo modo, possibilitar a escola responder aos desafios que envolvem a sociedade.

No entanto, o interesse em formar um profissional competente para atuar nos imprevistos da escola torna o coordenador pedagógico preparado para atuar de acordo com as demandas e os determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos que evoluem esse espaço de acordo com as exigências do mercado. Para desempenhar as ações pautadas por esses determinantes, o coordenador pedagógico descaracteriza seus saberes específicos e se aproxima das funções de tarefeiro ou, como Ferreira (2011) pontua, como um guardião das políticas públicas a serem implementadas na escola.

Destacamos a importância da ação coletiva e do potencial dos educadores para promover mudanças efetivas (UEPG, 2006). Nesse contexto, o projeto ressalta a formação inicial como importante elemento para atuação profissional do pedagogo sobre a perspectiva do intelectual crítico. Entretanto, o PPP considera que, para isso, é preciso superar a fragmentação do modelo de formação e do trabalho desenvolvido na escola (UEPG, 2006). Assim, o projeto aponta como necessária uma formação que vise a totalidade do trabalho educativo a partir dos fundamentos teórico-práticos da organização do trabalho pedagógico.

Conforme as orientações legais, o projeto (UEPG 2006) aponta para a formação de um coordenador pedagógico que promova e compreenda a importância da gestão democrática na escola. Para tanto, ressalta-se que esse profissional precisa conhecer os mecanismos e, além de tudo, compreenda a importância do princípio democrático, que não se realiza somente com a institucionalização dos espaços de participação dos órgãos colegiados. A gestão democrática que se realiza somente com a institucionalização desses espaços corre o risco de assumir uma atuação autoritária em detrimento de ações sustentadas no diálogo e na alteridade.

A gestão democrática é entendida no projeto (UEPG, 2006) como um encaminhamento fundamental para a construção do projeto educacional. Desse modo, os educadores, pais, alunos, representantes da comunidade e da sociedade civil tornam-se corresponsáveis nas decisões tomadas pela escola. Além da ampla participação, para a Anfope (1998), a gestão democrática é um instrumento de luta contra a gestão autoritária e a centralização das ações do gestor como controlador, fiscalizador ou mero executor das políticas realizadas na escola. Nesse cenário, o trabalho fragmentado, característica predominante na sociedade capitalista, torna-se um instrumento para não efetivação da perspectiva democrática de gestão.

Ao estabelecer uma divisão entre a concepção e a execução, o campo educativo resulta em uma desorientação ideológica, que, para Contreras (2002), não permite ao profissional do ensino compreender a totalidade do seu trabalho. A substituição de saberes específicos do trabalho do professor para adquirir habilidades e competências, predominante nas políticas atuais, resulta em uma perda de sentido sobre o seu trabalho - conforme denomina Contreras (2002), na perda da autonomia profissional.

A redução de professores a meros executores tornou-se uma ferramenta desejável para a lógica capitalista, que permite ao professor compreender o espaço de atuação restrito à sala de aula. Da mesma forma, seus saberes desprezados pelo seu exercício profissional, tendo em vista que as habilidades e as competências respondem melhor a sua atuação pautada na racionalidade técnica. Nesse contexto, a gestão democrática deve ser entendida pela capacidade de compreender os processos sociais, sustentada em uma perspectiva crítico e abrangente, que, para Nogueira (2011), compreende a gestão para além do formal e do burocrático, comprometendo-se, assim, com a participação da composição dialógica, que abarca

pessoas, desejos e interesses que precisam ser rediscutidos e não gerenciados. Ao considerar os desejos, interesses e objetivos que envolvem a escola, ressaltamos o conflito como elemento próprio do processo democrático. O coordenador pedagógico deve estar preparado para trabalhar de forma favorável à construção de consensos. Destacamos que o PPP do curso (UEPG, 2006) apresenta o conflito como elemento constituinte da gestão democrática e que se constitui no ponto de partida para a construção das propostas, no processo de tomada de decisões, e o consenso passa a ser o ponto de chegada.

No capítulo seguinte, propomos compreender o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa (PR) pesquisadas. Para tanto, apresentamos o processo investigatório da presente pesquisa, bem como os aportes metodológicos, as categorias e as subcategorias levantadas em relação à formação inicial e ao trabalho do coordenador pedagógico.

CAPÍTULO III

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA- PR

Os avanços e os retrocessos em relação à formação de professores são resultados de um conjunto de transformações históricas que afetam de maneira significativa a definição de políticas e as práticas que temos na atualidade. Nesse sentido, Nóvoa (1995) aponta que a formação de professores se encontra como elemento central das mudanças que ocorrem no sistema educativo. A atenção destinada à formação dos professores nos últimos anos advém da responsabilização dos profissionais da educação e, conseqüentemente, da sua formação em aderir a novas posturas, arraigadas ao sentido de competências e de habilidades para propor novo sentido ao ensino.

Não cabe, neste trabalho, responsabilizar a formação dos professores, mas compreender a formação inicial como um espaço significativo, que, permeado por um contexto social, político, econômico e cultural, esforça-se em preparar o profissional da educação a exercer uma ação docente consciente e transformadora. Para tanto, faz-se necessário que essa ação esteja atrelada à realidade da escola e que contribua com a atuação do profissional da educação. Assim, Tozetto e Gomes (2013) destacam como fundamental, na formação inicial, a permanente reflexão crítica às condições materiais, ou seja, à realidade social em que o ensino ocorre.

Destacamos que assumir a reflexão crítica no processo formativo requer uma matriz cognitiva que não se encontra à serviço do mercado; de outro modo, a reflexão crítica se realiza por uma teoria pautada a uma realidade concreta (TOZETTO; GOMES, 2013). Esse é o desafio no qual se encontra os cursos de formação dos professores, que, em meio aos processos contraditórios, precisa transcender a uma racionalidade técnica, que historicamente baliza o curso, para estabelecer uma sólida formação. Com isso, ressaltamos como necessário que a formação inicial do pedagogo possibilite um olhar atento sobre os saberes que se desenvolvem em uma realidade concreta, a fim de ampliar e melhorar o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico.

O curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG, conforme analisamos no PPP (UEPG, 2006), realiza a formação tanto do professor como do gestor, administrativo e pedagógico. A presente pesquisa investigou a formação inicial do gestor pedagógico, aqui nominado como coordenador pedagógico. Cabe considerar, então, que essa denominação também é designada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SME). Na perspectiva de Carneiro, Moreira e Souza (2013), para o bom desempenho do coordenador pedagógico, é necessário um conjunto diversificado de conhecimentos referentes às estratégias de formação, como também à sua adequação aos diferentes espaços formativos da escola.

Do mesmo modo, a fragmentação do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola é reflexo de uma trajetória que, muitas vezes, se encontra já nos cursos de preparação profissional, nesse caso no curso de licenciatura em Pedagogia. A fragmentação do curso resulta na formação de um coordenador pedagógico que não compreende a totalidade do seu trabalho. Assim, é preciso repensar sobre o trabalho que esse profissional realiza no âmbito da escola, tendo em vista que não basta culpabilizar o coordenador pedagógico ou, até mesmo, reivindicar para que esse profissional elimine do seu trabalho as atividades emergenciais. É preciso fundamentação teórica e prática para isso; portanto o curso de licenciatura em Pedagogia constitui-se em um espaço privilegiado para a formação desse profissional.

Nesse sentido, cabe a este terceiro capítulo, discutir o processo investigatório da presente pesquisa, a qual buscou compreender a relação entre o campo investigado e o referencial teórico.

3.1 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

A formação inicial de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR constitui-se como o campo de pesquisa deste trabalho. Entendemos que a formação dos profissionais da educação realiza-se em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. Ao optar pela formação inicial, destacamos a importância desse *lócus* formativo ocorrer nos espaços universitários a fim de amparar o futuro profissional em relação à produção do conhecimento.

Ao considerar os contextos de atuação do coordenador pedagógico e a influência desses espaços no trabalho dos profissionais, delimitamos nesta pesquisa os coordenadores pedagógicos, egressos no período de 2010 e que atuam nas

escolas públicas municipais de Ponta Grossa, a fim de retratar de forma mais precisa a realidade desse contexto.

Para tanto, entramos em contato inicialmente com o campo de pesquisa em agosto de 2014, a fim de solicitar a listagem dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia referente ao ano de entrada em 2007 e o ano de conclusão do curso em 2010 (APÊNDICE A). Nesse momento, foram disponibilizadas quatro listas, referentes aos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia do ano de 2007, 2008, 2009 e 2010, nas quais continha o nome completo, a data de expedição do diploma, o *e-mail* do egresso e o telefone para contato. Ao levar em consideração que esta pesquisa visa analisar os saberes presentes na formação inicial do egresso de Pedagogia da UEPG concluintes em 2010, utilizamos apenas a lista referente a 2010, a qual apresentou o número total de 76 egressos do curso.

Em seguida, entramos em contato com a SME para solicitar a lista com os nomes das coordenadoras pedagógicas que se encontram nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa (APÊNDICE B). O intuito dessa lista seria comparar os nomes que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Ponta Grossa, com os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia do ano de 2010 da UEPG. Na busca de mais informações que pudessem esclarecer sobre o espaço de atuação dos formandos, entramos em contato com os egressos por meio do número de telefone e do *e-mail* da lista fornecida pela UEPG.

Concomitante ao levantamento dos egressos do curso, encaminhamos o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UEPG. Para tanto, fez-se necessário o envio do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), o projeto de pesquisa e algumas outras considerações sobre a pesquisa (APÊNDICE C). Obtivemos a resposta via *e-mail*, de forma favorável, no dia 1º de abril de 2015.

Após contato com os setenta seis (76) pedagogos, encontramos oito (8) egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG, que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Ponta Grossa. A delimitação em realizar a pesquisa com os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa é devido ao entendimento de valorização e do compromisso com a esfera social e pública. Após protocolar o pedido de realização da pesquisa na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, entramos em

contato novamente com as escolas e marcamos as datas e os horários para as entrevistas no decorrer do mês de agosto de 2015.

A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas, já que duas (2) não puderam participar por falta de tempo em decorrência das atribuições da escola e por não responderem mensagens, *e-mails* e telefones com as solicitações para pesquisa. Enfatizamos que, do total de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) estão atuando no Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental. Para caracterizarmos as coordenadoras pedagógicas solicitamos o preenchimento de um questionário aberto (APÊNDICE D), conforme pode ser observado no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 - Características das pedagogas envolvidas na pesquisa

Coordenadoras Pedagógicas	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na coordenação pedagógica	Formação	Modalidade de ensino	Função que assume na escola
CP1	1997 – 2010 (13 anos)	2011 – 2015 (4 anos)	Magistério Pedagogia Especialização em Gestão	CMEI	Diretora, Secretária, Coordenadora Pedagógica
CP2	2011 – 2013 (3 anos)	2014 – 2015 (2 anos)	Pedagogia Especialização: Psicopedagogia Neuropsicopedagogia Clínica	CMEI	Coordenadora Pedagógica
CP3	2010 – 2014 (4 anos)	2015 (1 ano)	Pedagogia Especialização Educação Especial	Escola de Ensino Fundamental	Coordenadora Pedagógica
CP4	2000-2011 (11 anos)	2012-2015 (4 anos)	Magistério Pedagogia	Escola de Ensino Fundamental	Coordenadora Pedagógica
CP5	2003-2004 (2 anos)	2011-2015 (4 anos)	Pedagogia Magistério Especialização Coordenação Pedagógica	Escola de Ensino Fundamental	Coordenadora Pedagógica
CP6	2008-2013 (6 anos)	2013-2015 (3 anos)	Pedagogia Especialização Neuropsicopedagogia	CMEI	Coordenadora Pedagógica Secretária Diretora

Fonte: Organizado pela autora.

Ressaltamos que as coordenadoras pedagógicas possuem, em sua maioria, Pós-Graduação, o que retrata uma preocupação com o desenvolvimento profissional e que possibilita condições para níveis mais elevados da carreira docente

(ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). Do mesmo modo, cabe destacar, aqui, o período expressivo de atuação na docência das coordenadoras pedagógicas CP1 e CP4.

Em contraponto, ressaltamos a sobrecarga de atribuições assumidas pela CP1 e CP6, na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil que, além de coordenadoras pedagógicas, possuem as funções de diretora e secretária. Cabe considerar que o trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil requer conhecimentos e saberes, tanto relativos à sua atribuição específica de organização do trabalho pedagógico, como também saberes que envolvem a Educação Infantil (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012).

3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Destacamos a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG, justificando, assim, sua análise como um documento imprescindível para a compreensão da estrutura e da organização do curso. Dessa forma, procedemos a análise documental como um instrumento importante para o entendimento da reformulação do curso de licenciatura em Pedagogia na UEPG.

Ao aprofundar a análise da formação inicial da licenciatura de Pedagogia da UEPG, referente ao período de 2007 a 2010, fez-se necessário compreender o PPP. Ressaltamos que o PPP é um documento que possibilita compreender o posicionamento e a organização pedagógica da instituição, não se caracterizando, assim, com um instrumento neutro. Ao contrário, a formulação do PPP é cercada de objetivos, anseios e perspectivas educacionais que fundamentam os princípios democratizantes do espaço público. Assim, o PPP é elaborado coletivamente e tem caráter articulador e inovador, já que, a partir dele, é possível perceber as concepções de uma instituição, bem como criar alternativas para a organização pedagógica.

A fim de realizar a análise documental, apoiamo-nos em Lüdke e André (1986) que pontuam sobre a contribuição desse instrumento, que possibilita tanto a exploração de aspectos novos de uma dada pesquisa como também a complementação de outras técnicas de investigação. Cabe considerar que, nessa pesquisa, a análise do PPP possibilitou uma complementação mais sólida da instituição, bem como as perspectivas e as concepções que envolvem a formação do profissional da educação. Lüdke e André (1986) afirmam que a etapa final da análise

documental ocorre quando a exploração dessa fonte se torna redundante ou há um acréscimo insignificante de informações.

Ainda, para a coleta dos dados, o outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) com os seis (6) sujeitos selecionados, egressos (2007-2010) do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG/PR. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada compreende

[...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Consideramos, também, as contribuições de Triviños (1987) ao destacar o instrumento da entrevista semiestruturada como um meio fundamental para realizar a investigação, valorizando a liberdade e a espontaneidade do entrevistado e enriquecendo a investigação.

Cabe considerar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e transcritas de forma fidedigna, que resultou em uma média de duas horas de duração. As entrevistas foram realizadas no espaço das escolas em que as coordenadoras pedagógicas atuam, com exceção de uma coordenadora pedagógica que preferiu fazer em sua residência. Para tanto, o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado por todas as coordenadoras pedagógicas, já citadas neste trabalho: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6.

Richardson *et al.* (1999, p. 207) consideram a entrevista como “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”. A escolha do instrumento metodológico desta pesquisa ocorreu pela necessidade em aprofundar os conhecimentos acerca da formação de professores, favorecendo a participação de maneira consciente dos sujeitos em relação à pesquisa realizada.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a Análise de Conteúdo, Richardson *et al.* (1999) apontam que ela utiliza, como material de estudo, várias formas de comunicações. Neste

trabalho, trata-se da análise das entrevistas das coordenadoras pedagógicas, egressas (2007-2010) do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG/PR. Segundo Richardson *et al.* (1999), trata-se de descrever os conteúdos, de acordo com as formas e os fundos. No que se refere às formas, é um estudo de palavras ou temas que são inicialmente selecionados; depois, verifica-se a frequência de sua aparição. Os fundos consistem em estudar as referências das palavras ou tema, podendo revelar tendências nos conteúdos.

Para compreender os saberes que emergem na formação inicial, utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a autora caracteriza como um “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 33). No entanto, não se trata de um instrumento simples, mas de uma análise rigorosa, marcada por diferentes formas e adaptável a um campo vasto de aplicação, nesse caso as comunicações.

A Análise de Conteúdo para Bardin (1977) é um método empírico que depende da “fala” e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Ao adequar a técnica de análise de conteúdo ao domínio e ao objetivo pretendidos pela pesquisa, Bardin (1977) destaca que precisa ser reinventada a cada momento. Com exceção para usos generalizados, como é o caso da decodificação de respostas de questionários abertos, cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Os objetivos elencados por Bardin (1977) para realizar Análise de Conteúdo caracterizam-se na ultrapassagem da incerteza e no enriquecimento da leitura. Para tanto, faz-se necessária uma leitura atenta, pautada pela rigorosidade e a necessidade de descobrir, de ampliar a compreensão sobre determinado objeto. Assim, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva e sistemática, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações (BARDIN, 1977). Dessa forma, a análise de conteúdo busca compreender um fenômeno a partir de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se organizam em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em um primeiro momento, Bardin (1977) aponta a pré-análise como a etapa caracterizada pela organização do material para análise. Fundada pela rigorosidade, a pré-análise procura alcançar três objetivos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que

fundamentem a interpretação final. Cabe considerar que esses objetivos não necessariamente se realizam cronologicamente.

Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante, que consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar. Diante disso, realizamos, na pesquisa, a leitura flutuante dos seguintes documentos selecionados: o PPP da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2006) e as fichas transcritas referentes aos dados das entrevistas. Bardin (1977) denota que, para compreender e limitar essa leitura flutuante, pode-se seguir as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e, por último, da pertinência. Com isso, é possível compreender e delimitar a leitura flutuante que se faz necessária para a pesquisa. Ao delimitar o PPP (UEPG, 2006), foi possível compreender as concepções e os posicionamentos que refletem desse documento, bem como aprofundar a leitura dos dados das entrevistas. Para Bardin (1977), as impressões e as orientações fazem parte desse momento.

A segunda etapa elucidada por Bardin (1977) para realizar a análise de conteúdo é nomeada de exploração do material. Essa fase caracteriza-se como uma continuidade da etapa anterior ao realizar a aplicação sistemática das opções tomadas. Nesse momento, fez-se necessário compreender o PPP (UEPG, 2006) inserido em uma dada realidade política. E, também, realizou-se uma comparação dos pontos comuns nos dados obtidos nas entrevistas. Bardin (1977) ressalta que é válido o uso de recursos informáticos nessa etapa da pesquisa.

A última etapa consiste no tratamento dos resultados obtidos: a inferência e a interpretação. Nesse momento, o pesquisador faz os testes de validação, ou seja, o pesquisador trata os resultados obtidos na fase anterior de forma a serem significativos e válidos (BARDIN, 1977). Assim, será possível confrontar os materiais adquiridos nas últimas etapas com os resultados obtidos (BARDIN, 1977).

Diante disso, a última etapa desta pesquisa está pautada na relação entre a análise do PPP (UEPG, 2007) e os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada com os egressos do curso em análise. Os procedimentos de análises caracterizam-se por uma classificação de unidades e de significados, criando categorias “[...] introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (BARDIN, 1977, p. 55). Diante disso, as entrevistas foram analisadas rigorosamente e agrupadas de acordo com uma estrutura interna, em categorias de

análise e de subcategorias. A primeira categoria denominamos: *Formação inicial do coordenador pedagógico* com as subcategorias: *Relação teórico e prático*; *Saberes do coordenador pedagógico*. Essa categoria elucida sobre o entendimento dos egressos sobre a licenciatura em Pedagogia. A segunda categoria intitulamos: *O trabalho do coordenador pedagógico*, com as subcategorias: *O cotidiano do coordenador pedagógico*; *As atribuições do coordenador pedagógico*; *As Relações de poder*. Aqui, inferimos sobre o trabalho que as coordenadoras pedagógicas desenvolveram na escola. Apresentamos, a seguir, o Quadro 2 para melhor compreendê-las.

Quadro 2 - As categorias e subcategorias da pesquisa

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
1. A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	1.1 Relação teórico prático
	1.2 Saberes do coordenador pedagógico
2. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	2.1 As atribuições
	2.2 O Cotidiano
	2.3 As relações de poder

Fonte: Organizado pela autora.

3.4 A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação inicial caracteriza-se como o primeiro contato com os saberes específicos do profissional. Para tanto, faz-se necessário um repertório que caracteriza o trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico precisa sistematizar e abarcar os saberes específicos que envolvem sua atuação na escola. Uma sólida formação teórica e prática do profissional possibilita mais condições de problematizar, refletir, questionar o trabalho que ele exerce, a fim de compreender as lógicas mercantilistas que podem determinar

ou não o seu trabalho. Assim, conhecer os determinantes que envolvem a escola se torna fundante para planejar ações que se voltem à transformação dessa realidade.

Na busca de solucionar os problemas da formação do professor, insistimos em defender uma formação com formato segmentária, na qual prevalece ora a ênfase teórica no curso, ora a prática. No entanto, há um consenso nas pesquisas que o formato desse curso vem formado com uma prática defasada que se concentra nas disciplinas de estágio e uma teoria que pouca fundamenta o trabalho do professor. Cabe considerar que não se trata em defender uma prática utilitária, que corresponda como um antídoto aos problemas encontrados nas escolas, com base nos saberes das experiências sem considerar as questões teóricas que garantem a epistemologia científica que profissionaliza o trabalho docente. Do mesmo modo, não cabe compreender a teoria como uma técnica com aplicabilidade à prática. Para não confundir qualquer atividade com *práxis*, Vázquez (1968, p. 185) elucida que “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Assim, concepções desvalorizam o real entendimento de *práxis* que impossibilitam uma formação inicial pautada por uma fundamentação crítica e uma compreensão de um contexto social amplo.

3.4.1 Relação teórico prático

Em se tratando da formação do coordenador pedagógico, verificamos que a falta de correspondência da teoria com a prática se delimita ora a um esvaziamento prático, ora a um esvaziamento teórico. Assim, forma-se o coordenador pedagógico com base nas ciências da educação, a qual desconsidera a docência; e, em outro momento, enaltece-se a prática a fim de superar a racionalidade técnica. Ao tomar como princípio as contribuições teóricas de Vázquez (1968), o modelo de formação do coordenador pedagógico é uma prova do mecanicismo, o qual se divide abstratamente em duas partes: um segmento teórico e um segmento prático; e, depois, tenta-se encontrar uma relação direta e imediata. A divisão teórica e prática na formação do coordenador realiza-se de forma simplista e mecânica, como se toda teoria se baseasse de maneira direta e imediata com a prática (VÁZQUEZ, 1968).

A necessidade de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos para a formação do coordenador pedagógico faz-se presente na fala da entrevistada, que expressou sua preocupação do seguinte modo:

[...] a formação de docentes deveria ser uma coisa bem mais intensa porque você tá formando quem vai formar. E acho que um dos motivos que a gente tá com uma defasagem tão grande no quadro docente hoje em dia é isso, é a falta de embasamento. Antigamente, o professor era tido como mestre, mas ele é detentor do conhecimento, ele sabia o que ele tava falando, hoje em dia por causa desse tipo de coisa o povo cai no “achismo”. O professor não tem autonomia para falar alguma coisa. (CP6).

Ao considerar o que foi expresso pela CP6, destacamos o caráter indispensável da formação inicial como espaço para tornar-se professor. Do mesmo modo, Imbernón (2010) assinala sobre a necessidade de dotar o futuro professor com uma bagagem sólida dos conhecimentos científicos, culturais, contextuais e psicopedagógicos a fim de assumir a tarefa educativa com toda a complexidade que ela possui. Destacamos a complexidade que envolve a atividade docente ao compreender a importância de uma formação que fundamente o professor com saberes plurais e específicos da ação docente. Para tanto, é preciso que se estabeleça a relação basilar entre o pensar e o fazer. É nessa relação intrínseca entre a teoria e a prática que o professor se torna um mestre calcado por saberes próprios que, como assegura Gauthier (1998), é uma condição essencial para toda a atividade profissional.

Destacamos na fala da CP6, a necessidade dos conhecimentos teóricos para embasar a autonomia do professor e do coordenador pedagógico. Contreras (2002) esclarece que autonomia é, acima de tudo, capacidade de intervir nas decisões políticas com a clara consciência do papel social que a escola desempenha. Para o autor, a autonomia está embasada no reconhecimento do professor como intelectual crítico, que compreende tanto os fatores sociais e institucionais, que condicionam a prática educativa, como também busca a emancipação das formas de dominação que se reproduzem em ações e pensamentos.

Ao tratar da ênfase teórica do curso, destacamos a fala da coordenadora pedagógica a seguir, a qual aponta a formação inicial como um espaço privilegiado para o subsídio teórico:

Então, eu precisava do curso para ter esse subsídio teórico, porque eu não sou uma pessoa extremamente disciplinada que ia ler por mim e saber o que ia ler; então, para mim o curso foi válido por isso. (CP4).

Cabe considerar que a teoria não se basta em si mesma. Nesse sentido, Tozetto (2010) afirma que o conhecimento científico é fundante; entretanto, não é suficiente para o trabalho do professor. Nessa perspectiva, a formação do profissional do ensino precisa estar alicerçada a uma prática profissional comprometida, autônoma

e consciente. Gimeno Sacristán (1999) corrobora que não existe conhecimento que se opere de forma independente dos motivos da ação. Assim, inferimos que o conhecimento contido nas ações dos profissionais do ensino não se esgota no conhecimento disciplinar - há uma comunicação entre as ações e os conteúdos científicos (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Ou seja, é preciso desvelar as práticas e dotá-las de sentido, com um entendimento de que nem a teoria e nem prática se determinam como única perspectiva para a formação do professor bem como do coordenador pedagógico.

As concepções da contraposição teórico e prático são reforçadas não somente a um desencontro entre os profissionais, mas também aos territórios e às instituições reconhecidas pela perspectiva de cunho teórico ou prático. Nesse contexto, as escolas tornam-se espaços das práticas e, em outra extremidade, com teor elitista, encontram-se as universidades, que se tornam campo de produção do conhecimento e os pesquisadores reconhecidos como teóricos. Uma suposição perene que, para Gimeno Sacristán (1999, p 21), “[...] é claramente errônea: nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, e nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação”. A falta de unidade entre o pensar e o fazer tornam-se problemas epistemológicos que afastam os espaços universitários do objetivo de formar profissionais do ensino.

Acompanhando essa discussão, Kuenzer (1996) chama a atenção para as políticas de formação, que fomentam ainda mais o distanciamento da prática e da teoria, dado o entendimento de que qualquer profissional com ensino superior e, até mesmo, médio pode ser professor. Com essa percepção, as políticas de formação impossibilitam a construção da identidade profissional do professor, dada a desqualificação de sua formação, que descaracteriza a licenciatura ao estatuto epistemológico de ciência e aproxima o trabalho docente e do coordenador pedagógico à função de tarefeiro.

Para se contrapor ao curso pautado no positivismo, o curso de formação do professor aderiu a um novo formato, com ênfase pragmática que contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente ao reforçar, nos profissionais da educação, a ideia de que a pesquisa universitária de nada adianta para as questões práticas (GAUTHIER, 1998). Assim, a proposta das DCNP (BRASIL, 2006) para o curso ressaltam as características da experiência pessoal e a dimensão

instrumentalizadora, ao apontar informações e habilidades como pontos centrais para a formação do coordenador pedagógico. Do mesmo modo, destacamos nas DCNP que o amplo aspecto de formação, para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas da modalidade Normal, como também para a coordenação pedagógica e a formação do gestor, podem obter um caráter aligeirado, já que quatro anos não são suficientes para formar esse profissional. Nesse sentido, o relato a seguir denota sobre o amplo aspecto na formação do coordenador pedagógico:

Aquela velha frase: “Forma para muita coisa, mas não forma para nada”. É pouco tempo para formar um profissional que precisa trabalhar em vários espaços e em diferentes funções. No que envolve a coordenação pedagógica, eu preciso trabalhar com alunos, com os pais, com os professores, com os teus superiores, então, se você for analisar por esse ponto de vista, falta muita coisa para a formação do coordenador pedagógico. (CP4).

Reconhecemos que a formação inicial não se caracteriza como único espaço de formação, ao considerar que não consegue dar conta de todas as complexidades e saberes que envolvem o trabalho do pedagogo – na qualidade de docente, coordenador pedagógico e gestor. No entanto, consideramos que a formação inicial precisa oferecer conhecimento profissional básico do trabalho a ser realizado, calcado em uma proposta com fundamentação teórica e sustentada na realidade da escola (TOZETTO, 2014). Na medida em que a formação se caracteriza como um importante locus para dotar o profissional com saberes específicos do seu trabalho, ressaltamos que a ampla abrangência da formação torna o tempo do curso insuficiente para preparar o pedagogo.

Segundo Vázquez (1968), a filosofia da práxis caracteriza-se por uma atividade real que tem como fim a transformação do mundo, contrária a uma atividade no plano das ideias, ou uma teoria que corresponda apenas às exigências da prática de forma direta e imediata. A práxis caracteriza-se por uma atividade essencialmente humana, consciente, transformadora e de acordo com uma finalidade. Assim, a relação entre “[...] teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1968, p. 117). Nessa perspectiva, a concepção da *práxis* é uma atividade de cunho teórico-prático, que possui ambas dimensões e que se fundem mutuamente. Portanto,

uma teoria é prática na medida em que se materializa por meio de uma série de mediações (VÁZQUEZ, 1968).

A coordenadora pedagógica coloca seu posicionamento sobre a relação da teoria e da prática no curso de Pedagogia:

O embasamento teórico do curso de Pedagogia, acho muito bom, porque tem professores muito competentes. Mas falta a associação dessa teoria com a prática: “Vamos trabalhar isso na teoria, daí vamos ver como é a prática”. [...]. Eu considero que foram bem grandes as contribuições, porém eu acho que o curso de Pedagogia prepara teoricamente. (CP6).

É na relação entre sujeito-objeto, no plano da prática, que a ação se materializa como revolucionária, obtendo, assim, o caráter de transformar que se distancia da teoria como mera contemplação. Nesse sentido, a prática pedagógica difere-se de qualquer atividade, tendo em vista que, na *práxis*, ela possui um caráter real e objetivo, que existe independentemente da consciência do sujeito. Gimeno Sacristán (1999, p. 28) pontua que o entendimento de *práxis* na prática pedagógica envolve uma relação entre o conhecimento e a ação, “[...] com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”. Dessa forma, a teoria e a prática, como unidade na *práxis*, pressupõem uma mútua dependência que, quando separadas, se tornam abstratas. Conforme é relatado pela coordenadora pedagógica:

Quando você passa no concurso, principalmente, ou quando você é jogado dentro de uma escola, muitas vezes é diferente do que aprendemos no curso. A teoria serve para te dar segurança em algumas coisas, algumas atitudes, práticas que você vai tomar, mas, muitas vezes, você se vê na frente de um paredão e pensa: “E agora?!”. (CP6).

Apesar dos esforços históricos de entender a *práxis* como fundamento do conhecimento, Kuenzer (2004) atenta que a proposta pedagógica predominante no formato da formação de docentes, bem como da educação básica brasileira, está alicerçada na fragmentação rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. Desse modo, a escola e as universidades brasileiras tornam-se espaços privilegiados de uma representação abstrata do pensamento humano que reproduz a fragmentação teórico-prática na formação docente e, conseqüentemente, na prática pedagógica, na organização curricular, nos métodos de ensino, na coordenação e, até mesmo, nos discursos. Tendo em vista a distância entre teoria e prática, a fala a seguir sinaliza a falta de associação da teoria e da prática:

Na realidade, as contribuições foram todas as teorias que a gente aprendeu porque, na prática, é bem diferente da teoria. A realidade é muito diferente daqui da escola com a escola que eles mostram para gente, é bem diferente. (CP5)

Os esforços em superar a fragmentação no curso de formação de docentes e coordenadores pedagógicos percorrem uma longa trajetória. No entanto, as alternativas encontradas resultaram em uma valorização excessiva ora da teoria, ora da prática. A fala a seguir relata uma possibilidade para superar esse distanciamento teórico e prático:

De repente, se tivesse um ano a mais para trabalhar essas questões da prática, 4 anos de teoria e 1 ano só de prática. Como se fosse uma residência. Eu acho que seria de bastante valia. (CP6).

A alternativa encontrada para superar a dicotomia teoria e prática remete-se ao antigo esquema 3+1. No entanto, criar modelos e reformular currículos de formação de docentes pouco ou nada adiantam para superar os problemas da fragmentação do curso (RODRIGUES, 2005). Pelo contrário, a reprodução de um modelo que inverte de acordo com a necessidade de produção de mão de obra só demonstra que os problemas estão além dos formatos curriculares. Para Rodrigues (2005, p. 5), é necessária uma revisão profunda que consiste “[...] fundamentalmente, na reelaboração da epistemologia (concepção de ciência) que fundamenta a ação pedagógica do professor”. Assim, seria necessária uma revisão da concepção positivista de ciência que reproduz e mantém a fragmentação teórica e prática na formação dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

A compreensão sobre o que se entende por teoria e prática se encontra, muitas vezes, restrita a uma fragmentação na qual a teoria se limita aos fundamentos da educação; e, em contraponto, a prática aos estágios. Essa compreensão resulta em críticas aos cursos de licenciatura, mas que se encontram pouco fundadas, tendo em vista que a relação teórico-prática se realiza também no espaço do estágio e, do mesmo modo, nas disciplinas de fundamentos.

Destacamos nas falas das coordenadoras pedagógicas CP3, CP4, CP5, CP6 que há uma fragmentação da teoria e da prática na formação do Pedagogo; no entanto, na análise do PPP da UEPG (2006) do curso, há uma tentativa de superar a fragmentação da formação do pedagogo com a inclusão dos fundamentos teórico-práticos no que envolve a gestão educacional e a docência desde o início do curso.

Assim sendo, a relação teórico-prático não é uma relação imediata e utilitária; ela permite a teoria corresponder diretamente à prática. Esse processo é complexo e, segundo Vázquez (1968), algumas vezes passa da prática à teoria; e outras, da teoria à prática.

3.4.2 Saberes do coordenador pedagógico

A universidade, espaço de produção e de legitimação dos saberes, precisa compreender aspectos centrais do trabalho dos profissionais que pretende formar. Cabe pontuar que se a concepção do coordenador pedagógico, já no processo formativo, encontra-se fragmentada ou dispersa, isso terá consequência no desenvolvimento de seu trabalho na escola. Nesse sentido, a fala a seguir pontua sobre a dificuldade em reconhecer o trabalho do coordenador pedagógico na formação inicial:

No curso, eu não conseguia perceber o trabalho do coordenador pedagógico, eu não me reconhecia neste trabalho [...]. Inclusive nos primeiros meses como coordenadora eu me via voltando para a sala de aula. (CP4).

O reconhecimento do saber específico do futuro profissional manifesta-se no processo de formação inicial. Com esse entendimento, Enguita (1991) pondera que a definição de profissão exige, dentre outras características, uma competência como produto de uma formação específica. Com isso, o pertencimento a um grupo profissional requer a apropriação de um conhecimento sistematizado, que se realiza na formação do profissional nos espaços universitários. Desse modo, o trabalho que o coordenador pedagógico exerce na escola está atrelado à formação inicial.

A formação inicial precisa fornecer bases para o futuro profissional trabalhar com a realidade da escola. Nesse sentido, destacamos que as singularidades da escola revelam dinâmicas e saberes específicos que são mobilizados no trabalho, tanto do professor como do coordenador pedagógico, e que precisam contemplar o seu processo formativo. Assim sendo, concordamos com Nóvoa (1995) que o imprevisto e o espontaneísmo não correspondem a um trabalho fundamentado em saberes teórico-práticos. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia precisa promover momentos de problematização da realidade, com uma formação inicial consistente que permita reconhecer e defender o seu saber profissional. No relato a seguir, a

coordenadora pedagógica pontua sobre a importância do curso de Pedagogia no trabalho que realiza na escola:

Eu nunca tinha trabalhado em escola e foi lá que eu aprendi tudo. Não me acho diferente de uma pessoa que teve Magistério, eu não tive Magistério. Tudo que eu aprendi foi na Pedagogia como organização pedagógica, metodologia, planejamento. A base para o trabalho que realizo hoje, eu tive no curso. Quando eu cheguei na Prefeitura, eu não tive alguém para me orientar, eu não sabia nem preencher um livro de chamada, ninguém me ensinou e eu não tinha experiência em escola, eu aprendi lá no curso de Pedagogia, nos estágios e nas disciplinas. (CP2).

No que tange os saberes teórico-práticos do coordenador pedagógico, Gimeno Sacristán (1999, p. 33) corrobora que a ação de um agente é dotada “[...] de sentido, de significados e de valor; algo que se empreende por alguma razão e que tem um fim”. Nesse sentido, as ações pedagógicas ultrapassam a perspectiva de aplicação de técnicas ou de teorias sobre educação. O coordenador pedagógico mobiliza saberes no cotidiano escolar, identificando seu trabalho como intencional, organizado, planejado e sistemático. Nessa mesma discussão, André e Vieira (2007) acentuam que o saber que fundamenta o trabalho do coordenador pedagógico se disponibiliza quando o profissional pensa, planeja, organiza, redimensiona, as próprias ações.

O relato a seguir pontua sobre a teoria que se faz presente nas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico:

Porque tem muito da teoria que você vai precisar. E você vê, plenamente, a pessoa que tem um certo descaso com algumas questões, às vezes é por não conhecer. Então, é necessário, por exemplo, para o preenchimento de uma ata, saber o que é direito da criança, o que você vai cobrar, porque é uma questão familiar. Tem situações que você vai encaminhar para outros órgãos, mas não é você que vai tentar resolver, sabe? E você vê que a pessoa não domina a área, sabe? Daí você já tem que ficar mais atento, né. Porque numa equipe é o trabalho de todos que precisa ser estabelecido, e daí você precisa resolver esse tipo de situação se for necessário. (CP4).

Assim, os saberes constituídos no processo de profissionalização do coordenador pedagógico estão embasados por uma epistemologia da ciência que fundamenta seu trabalho. Gauthier (1998) denomina, como o saber das ciências da educação, um conjunto de saberes adquiridos no processo de formação do professor, que nem sempre está diretamente relacionado às ações do coordenador pedagógico, mas que direciona e fundamenta seu trabalho. Nesse sentido, a seguir, a coordenadora pedagógica aponta os saberes da ciência como pano de fundo no trabalho do coordenador pedagógico, ao relatar a importância da filosofia para compreender o ser humano:

Teve aula que era muita teoria, mas aula de didática dava para fazer essa junção com a sala de aula, aula de gestão, até a própria aula de Filosofia, não com a escola, mas como lidar com o ser humano. (CP2).

Os saberes que envolvem o coordenador pedagógico são multifacetados e não se limitam aos saberes das ciências, e nem tão pouco aos saberes disciplinares. Há, ainda, os saberes profissionais, éticos, políticos, relacionais, entre outros que se manifestam no cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico (ANDRÉ; VIEIRA, 2007). A dicotomia teoria e prática da formação do coordenador pedagógico interfere no modo como os saberes vão se relacionar durante sua atuação, os quais acabam se sobrepondo de acordo com o processo de profissionalização. Assim, os saberes do coordenador pedagógico não são apreendidos no vazio, o coordenador mobiliza saberes de acordo com sua trajetória pessoal e profissional. A coordenadora pedagógica entrevistada coloca a importância da trajetória na escola para a mobilização de saberes na função que exerce:

É fundamental essa experiência para o coordenador, porque ele tem que passar pela sala de aula, por vários segmentos e por várias modalidades, Educação Infantil, EJA, Ensino Fundamental. Porque, senão, você não tem uma prática certa. Às vezes você fala para o professor: “Ah, o autor fala isso! E que se você ensinar daquele jeito, dá certo!”. Mas será que dá mesmo? (CP5).

Como pondera Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica, entendida como uma *práxis*, é dotada de sentido. Assim, a atuação do professor em sala de aula é um importante espaço para mobilizar saberes, definir estratégias e legitimar práticas pedagógicas para o trabalho docente. Com esse entendimento, Gauthier (1998) elege o saber experiencial como um espaço/tempo privilegiado do profissional da educação, o qual busca mecanismos para sua prática pedagógica e a reproduz de acordo com as necessidades. O saber adquirido durante a trajetória das coordenadoras pedagógicas na qualidade de professoras, em atuação em sala de aula, é reconhecido pela entrevistada como um componente importante para orientar o trabalho dos professores:

Sem a experiência pedagógica de sala de aula, eu jamais conseguiria orientar as minhas professoras como eu oriento agora. Porque não adianta querer orientar uma coisa que você não sabe fazer. (CP6).

Ao compreender o coordenador pedagógico como parte integrante da equipe docente, defendemos que sua atuação possui como fim o processo de ensino e

aprendizagem dos alunos. Assim, os saberes da experiência tornam-se um mecanismo para o coordenador pedagógico compreender o trabalho docente e intervir quando necessário. No entanto, segundo Ferreira (1999), os saberes não se esgotam no saber fazer e no saber o que ensinar, é preciso ressaltar o saber articulador e o trabalho orgânico para a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico. Dessa forma, a experiência em sala de aula não ganha sentido em si mesma, é preciso estar relacionada a outros saberes. Gauthier (1998) elucida que a experiência tem característica privada, ou seja, individualmente o docente reproduz e elabora sua própria jurisprudência. Para o autor, o aspecto privado das experiências, bem como a falta de verificação por meio de métodos científicos, limita o saber na medida em que ele se basta com argumentos e pressupostos. No relato seguinte, a coordenadora pedagógica coloca a importância de compreender a realidade da sala de aula:

Se eu chego, no caso, e assumo uma coordenação sem a vivência em sala de aula, eu não ia saber a realidade como que é. (CP3).

É inegável que o coordenador pedagógico precisa compreender aspectos da docência, tendo em vista que cabe a esse profissional a responsabilidade de subsidiar o trabalho docente. Contudo, para além da esfera da docência, o coordenador pedagógico carece de domínio dos demais procedimentos que envolvem a organização do espaço escolar. Desse modo, a prática em sala de aula não se realiza de forma desligada; pelo contrário, está correlacionada à dinâmica curricular, ao Projeto Político Pedagógico e ao desenvolvimento profissional do professor. Com essa premissa, Domingues (2014) afirma que, para refletir sobre o seu fazer, o coordenador pedagógico precisa estar alicerçado a uma sólida formação em termos conceituais e práticos.

Além de destacar os saberes da experiência para dar suporte à atuação do coordenador pedagógico, as entrevistadas salientam que o embasamento teórico e prático se torna uma maneira de comprovar os saberes do trabalho desenvolvido:

Agora, é aquela questão que eu te falei de ser testado né, então, as pessoas vão te testar para ver até onde vai o teu conhecimento. (CP4).

Quando você tem a experiência em sala de aula você prova por A+B que dá certo, então é importante você passar por sala de aula. (CP5).

A experiência docente e o arcabouço teórico tornam-se, assim, critérios para legitimar o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, que passa a ser

reconhecido, assim como a trajetória profissional em sala de aula ou dos conhecimentos adquiridos no processo formativo. Nesse sentido, Gauthier (1998) aborda que o repertório de conhecimentos específicos contribui para definir o *status* profissional; assim, defendemos que, do mesmo modo que é necessário um repertório de conhecimentos para ensinar, também se torna indispensável um arcabouço de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico.

Para Pinto (2011), não basta ao coordenador pedagógico ter experiência em sala de aula, é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área de educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes da experiência em sala de aula. Nesse sentido, destacamos nos relatos a seguir o saber co-participativo que está presente na atuação do coordenador pedagógico:

Eu fazia parte da equipe dos professores quando fui convidada para assumir como coordenadora pedagógica. Foi complicado em relação às amizades com as outras professoras, pois você não é mais apenas colega das professoras, tive que tomar outra postura. Às vezes eu tenho que dar uma orientação, e, em outras, eu tenho que lembrar algumas normas e as professoras podem não gostar. Então, eu tentei encontrar maneiras de conversar com elas, de me relacionar de forma diferente. Buscando sempre resolver os problemas de maneira coletiva. (CP1).

É preciso saber lidar com as pessoas, para conviver no trabalho com os diferentes pensamentos. No que envolve os conflitos por exemplo é preciso ter calma, compreender que as pessoas não são todas iguais, isso foi coisas que eu aprendi no curso de Pedagogia e no cotidiano da escola. (CP2).

O trabalho do coordenador pedagógico não se restringe aos aspectos burocráticos, quando reconhece e realiza funções que envolvem a orientação, a formação continuada e a elaboração do PPP. Essas ações requerem um trabalho coletivo em situações interativas com a comunidade escolar, que, desse modo, se realizam na busca de construir um espaço democrático na escola. Assim, concordamos com Borges (2004) que os saberes ultrapassam as experiências individuais, que, para o autor, envolvem o trabalho co-participativo, de parcerias e experiências adquiridas em diferentes espaços.

Borges (2004) também pontua que as ações empreendidas pelo profissional da educação estão carregadas de histórias e que, nesse sentido, refletem nas ações que se realizam na escola, podendo, assim, obter um caráter democrático ou não. Por conseguinte, os saberes são, acima de tudo, sociais e se modificam nas ações do

coordenador pedagógico. Tal pensamento converge com Nunes (2001) que compreende que os saberes são construídos, reconstruídos e mobilizados de acordo com as necessidades profissionais do professor e, do mesmo sentido, do coordenador pedagógico.

O saber curricular é colocado como imprescindível para o trabalho que realiza na escola. No entanto, a entrevistada acentua que esse saber foi pouco aprofundado no curso de Pedagogia o que gerou dificuldades em seu trabalho realizado na escola:

Alguns saberes não foram tão trabalhados no curso e eu considero relevante no meu trabalho na escola, como o currículo que poderia ser mais aprofundado. É preciso um currículo diferenciado para a educação infantil, e isso não foi muito aprofundado no curso. E esse conhecimento me fez falta. Às vezes, na graduação, o acadêmico até pensa que é bom quando o professor não dá muito trabalho, mas depois você percebe que alguns conhecimentos fazem muita falta. (CP1).

Domingues (2014) acentua o coordenador pedagógico como aquele que orienta a organização curricular e o desenvolvimento do currículo. Para tanto, esse profissional precisa obter saberes curriculares para realizar a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, nas práticas de avaliação da aprendizagem, na formação continuada, nas práticas pedagógicas, entre outras atribuições que lhe são pertinentes. Todavia, é preciso considerar que as ações de formação continuada e orientação que o coordenador pedagógico realiza na escola não deve limitar-se aos saberes curriculares, incluindo assim no seu trabalho a realidade da escola e sua cultura organizacional (PINTO, 2011).

Ao realizar suas atribuições, o coordenador pedagógico precisa mobilizar o saber formador, conforme colocado a seguir:

A formação continuada eu faço na hora atividade com a leitura e discussão. Não há tempo disponível, então eu aproveito a hora atividade. Eu divido o planejamento em três momentos, para fazer o planejamento, para preparar o material que vai ser usado nas aulas e para as discussões. (CP1).

Na escola, é preciso uma formação mediada pela equipe gestora, deveria haver sempre uma formação. Momentos de aprender e refletir sobre a prática sua e do outro, mas não tem tempo. (CP2).

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada possibilita o desenvolvimento pessoal para produzir a vida do professor, o desenvolvimento profissional para produzir a profissão docente e o desenvolvimento organizacional com a finalidade de produzir a escola. Assim, a formação continuada é parte integrante de um amplo

processo formativo, que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do ser professor. Desse modo, a escola configura-se como *lócus* de formação do docente.

Cabe ao coordenador pedagógico articular e mobilizar o saber formador a fim de realizar a formação continuada de forma coletiva e colaborativa. Dessarte, ao realizar a formação continuada, valoriza-se os conhecimentos docentes, contribuindo para a construção do coletivo escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume a função de problematizador e mediador na organização da formação continuada no espaço escolar, por meio de referenciais teóricos e uma postura baseada na cooperação, na alteridade e no diálogo, a qual permite que o professor assuma o processo de construção da sua profissão, como protagonista.

Tardif (2002) e Gauthier (1998) corroboram que os saberes não se desenvolvem em uma única dimensão de forma isolada, de outro modo está associado a um contexto amplo e real. Portanto, destacamos que os saberes pontuados nesta pesquisa referem-se a uma realidade concreta dos coordenadores pedagógicos entrevistados, bem como o processo de construção profissional e pessoal destes indivíduos. Desse modo, consideramos que na trajetória profissional esses saberes são construídos, reconstruídos e modificados de acordo com seus percursos formativos e experiências profissionais.

O espaço específico de formação profissional e a prática que esse profissional realiza na escola é essencial para pontuar que saberes estamos tratando. Ao considerar o *lócus* da escola como imprescindível para a construção de um repertório de saberes, ressaltamos que é nesse espaço que os saberes são situados e se tornam consistentes. Todavia, destacamos que tais saberes não são cartelas prontas ou até mesmo um repertório determinado, de outro modo, se mostram em constante desenvolvimento.

3.5 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Para fundamentar o trabalho do coordenador pedagógico, não basta ter o conhecimento da ação, como atividade pautada pelo subjetivismo e pela visão instrumental; é preciso ampliar os olhares sobre a sua prática e recorrer a uma compreensão teórica do trabalho desse profissional. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a qualidade do ensino requer um trabalho educativo, reflexivo e

consciente, além dos saberes superficiais, ora práticos, ora teóricos, ora técnicos. É preciso, assim, relacioná-los.

No entanto, a escola, muitas vezes direcionada por questões imediatas, torna difícil a compreensão da totalidade que envolve o trabalho do coordenador pedagógico. Dessa forma, ao colocar em primazia as ações emergentes do cotidiano, o coordenador pedagógico secundariza suas principais atribuições que envolvem a formação continuada dos professores e a organização e a implementação coletiva do PPP da escola. Nesse contexto, as análises a seguir ressaltam as atribuições do coordenador pedagógico e o cotidiano desse profissional, inserido nas relações de poder que se manifestam em suas ações na escola e dificultam a construção de um princípio democrático.

3.5.1 As atribuições do coordenador pedagógico

As atribuições do coordenador pedagógico encontram-se atreladas às finalidades da educação. Destarte, a escola como um todo realiza suas atividades tendo como fim o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as atribuições do coordenador pedagógico encontram-se, muitas vezes, difusas e dispersas diante das determinações burocráticas da escola e da concepção tecnicista que historicamente definem a função desse profissional, vinculadas ao exercício do controle, da fiscalização e das ações administrativas da escola. Cabe considerar, também, que a separação entre o pensar e o fazer torna o trabalho do coordenador em uma execução de tarefas, que, no caráter dinâmico da escola, perde a compreensão do contexto e da totalidade da escola.

Para Domingues (2014), apesar da figura do coordenador pedagógico ser reconhecida no Brasil, ainda não há um consenso sobre as atribuições do seu trabalho. Falta, assim, uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional. A indefinição sobre as atribuições do coordenador pedagógico resulta, muitas vezes, no desvio das finalidades do trabalho desse profissional. Assume-se, portanto, na escola, uma atuação desordenada, que passa a atender a situações emergenciais em detrimento de funções pedagógicas.

Em relação à indefinição das atribuições do coordenador pedagógico, há falta de compreensão na formação desse profissional, visto que, na Diretriz do curso de Pedagogia, a formação para docência, para pesquisa e para a coordenação

pedagógica atribui um caráter abrangente. Mesmo que o curso apresente uma estrutura para sustentar a formação do pedagogo nesses três eixos, cabe considerar que há questionamentos sobre a fragilidade do curso para formação realmente sólida do coordenador pedagógico. A fala a seguir pontua sobre a formação do curso de Pedagogia voltada mais aos aspectos da docência:

Eu acredito que favoreça mais para a docência, até mesmo o estágio de gestão, eu achei que ainda prevaleceu a docência. [...]. A identidade do curso fica bem confusa, porque você estuda várias coisas e acaba bem dizer não sabendo nada. Não se aprofunda em nada, e eu acho que o curso forma mais para formação do docente. (CP1).

Eu vejo isso na formação. O curso trabalha muito o professor das séries iniciais e não o pedagogo enquanto coordenador, isso é o que falta um pouco, até porque os que se formam vão atuar na sala de aula, são poucos os que saem para atuar na coordenação. (CP2).

A falta de unidade das atribuições do coordenador pedagógico também é reflexo de uma formação que pouco contribui para a apropriação de saberes inerentes ao trabalho do coordenador pedagógico. Com isso, a fragilidade da formação do coordenador pedagógico é um dos fatores que favorecem a atuação desordenada desse profissional. Na visão de Pabis (2014), a abrangência do perfil do curso de Pedagogia, após a definição das DCNP (2006) - com a formação do pedagogo para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e para atuar na organização do trabalho pedagógico na escola -, está sendo apontada como uma das causas para que o coordenador pedagógico seja absorvido por diferentes atividades e não reconheça o escopo do seu trabalho no processo formativo.

Como consequência da formação multifacetada, o coordenador pedagógico, ao assumir a função na escola, encontra-se perdido diante das várias funções que lhe são atribuídas e torna-se “o faz tudo”, ou seja, o profissional que realiza inúmeras tarefas; no entanto, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho. No que envolve o trabalho específico do coordenador pedagógico, consideramos a exposição a seguir que pontua sobre a contribuição da formação inicial na elaboração do PPP na escola:

Quando começamos a construção do PPP aqui na escola [...] eu já conhecia a sua estrutura, eu lembrei das aulas no curso de Pedagogia. [...]. Ao construir o PPP, fica clara a importância da gestão democrática, como na avaliação permanente durante o ano letivo. Tudo isso eu lembro das aulas. (CP3).

A preocupação com as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico precisa contemplar a formação inicial desse profissional, para que ele não corra o risco de obter uma atuação que não esteja em consonância com as contribuições teóricas que compreendem a organização do trabalho pedagógico na escola. Além do aspecto formativo, Lima e Santos (2007) pontuam que a atuação desordenada também é consequência da trajetória histórica. Assim, muitos coordenadores pedagógicos que se encontram atuando nas escolas não têm total clareza da identidade e das funções que legitimam o trabalho que realizam. Como resultado dessa indefinição, o trabalho do coordenador pedagógico mostra-se, muitas vezes, pautado por uma falta de rotina e planejamento. A prática do coordenador pedagógico encontra-se, nesse contexto, balizada pelo estigma de burocratizador, pelos modos de fazer e pensar sobre a educação que tende a ser reproduzida, de forma naturalizada. A dificuldade em realizar o trabalho na coordenação pedagógica conforme o planejamento é relatado da seguinte forma:

Então, você chega e pensa assim: Eu vou chegar no CMEI, vou abrir meu *e-mail*, vou ver a documentação que eu tenho para fazer, de tarde eu vou lá no contador e fazer orientação, quando eu chegava lá no CMEI dava tudo errado. (CP6).

O coordenador pedagógico que realiza as suas ações, tendo em vista as finalidades do ensino, precisa estar em consonância com as atribuições do seu trabalho. Definimos, portanto, que as atividades pedagógicas são protagonistas das atribuições do coordenador pedagógico. Com esse pressuposto, Domingues (2014) denota que as ações de coordenar o pedagógico pressupõem um profissional afinado com as suas atribuições, para que, assim, sua atuação possa ser condizente com os seus objetivos; caso contrário, corre-se o risco de obter uma atuação desordenada.

Ao compreender o trabalho pedagógico como cerne das atividades escolares e dos profissionais de ensino que nela atuam, reconhecemos a importância de uma atuação intencional realizada de forma pública, emancipatória e democrática. Assim, o Projeto Político Pedagógico precisa ser organizado em consonância com as aspirações que envolvem a função social do ensino público, que, conforme assegura Rossi (2003), reside no fato de que o direito à educação é essencial para a democracia. Com esse entendimento, o PPP da escola, elaborado e implementado democraticamente, reflete o pensar e o fazer do trabalho educativo de forma pública

e democrática. O relato a seguir ressalta a premissa do PPP como direcionamento do trabalho a ser realizado na escola:

A primeira coisa na escola que você precisa conhecer é o PPP, eu não tinha esse interesse mesmo atuando na escola [...]. E depois eu comecei a perceber que o PPP é o direcionamento e o orientador do trabalho na escola. É a partir do PPP, que as pessoas vão conhecer o seu trabalho. (CP1).

Em um viés democrático, o PPP realiza-se além do aspecto documental e legislador. O processo de construção, de implementação e de avaliação do PPP concretiza-se em um espaço real que compõe e reflete todas as premissas do trabalho pedagógico que ocorrem no espaço escolar. Com esse entendimento, o PPP deixa de ser um mero documento e passa a ser um instrumento vivo, que aponta as necessidades e as possibilidades do trabalho pedagógico. Para Sacristán (1999), o projeto é permeado por intencionalidades; assim, compreende-se que o projeto emancipatório é elaborado tendo em vista as condições reais nas quais se encontra a escola e a educação na contemporaneidade.

Ao considerar o relato a seguir, pontuamos sobre a importância do PPP realizar o diagnóstico tendo em vista a realidade em que a escola está inserida, também ressaltamos os saberes específicos do coordenador pedagógico contemplados no curso:

Essa é a primeira elaboração e reformulação do PPP que eu participo de todo o meu histórico de trabalho, então eu me lembro muito das aulas do curso. A elaboração do PPP, de como funciona o diagnóstico e investigar a realidade da escola. Efetivar a participação. (CP6)

Ao partir desse pressuposto, leva-se em consideração as limitações e as possibilidades de produção, de execução e de avaliação do projeto, tomando como base a totalidade e as especificidades da escola. Caso contrário, o projeto, como esfera política, corre o risco de realizar-se de forma dissociada de suas finalidades e sem a manifestação das ações pedagógicas, permanecendo no campo das ideias ou até mesmo nas gavetas das escolas.

O PPP precisa manifestar-se em todas as ações e todos os componentes da escola. Para tanto, é preciso compreender a dimensão política e pedagógica que compõe o projeto. O PPP, tal como explicita Veiga (2003), tem um significado indissociável, ou seja, é na mesma medida pedagógico e político. Enquanto o projeto político reflete o compromisso com a formação do cidadão, a esfera pedagógica

compõe os propósitos e as intencionalidades das ações educativas. As duas esferas envolvem as aspirações de um modelo de escola emancipatória que se realizam na medida em que convergem ações que visam superar os aspectos burocratizantes. Veiga (2003) também elucida que o PPP está assentado em duas lógicas distintas e conflitivas: técnica ou emancipadora. O PPP que apresenta um cunho técnico é meramente instrumento de políticas públicas, concebido como instrumento de controle, atrelado a mecanismos operacionais. Em contraponto, o PPP emancipador pressupõe um movimento em busca da democratização, favorece o diálogo e a cooperação com estreita relação com a autonomia, ao legitimar a participação dos envolvidos.

Com esse entendimento, o PPP é um instrumento que visa o diálogo, a autonomia e a alteridade, envolve anseios e perspectivas comuns a todos os componentes da escola. Veiga (2003) compreende o PPP como um instrumento que auxilia o desenvolvimento de uma ação coletiva. No entanto, cabe pontuar que não se realiza projetos emancipatórios e coletivos por intervenções externas à escola. Nesse sentido, o PPP é parte integrante da escola, edifica-se no âmbito coletivo e real da prática pedagógica.

A partir dessas considerações sobre o PPP, denotamos o papel do coordenador pedagógico de articular e mobilizar a efetiva construção e consolidação de um projeto pautado pelos princípios democráticos. Nesse sentido, ressaltamos, na fala da coordenadora pedagógica a seguir, o processo de mobilização da construção coletiva do PPP:

Na construção do PPP, é o coordenador pedagógico que vai mobilizar a comunidade. É preciso ter a opinião de todos os profissionais da escola. O coordenador não constrói sozinho, tem a participação da comunidade e das famílias. (CP2).

Considera-se, assim, que as ações realizadas pelo coordenador pedagógico precisam tomar como ponto de partida os princípios da gestão democrática. Cabe, portanto, ao coordenador pedagógico, fazer a articulação entre os diferentes segmentos que compõem a escola. Carneiro, Moreira e Souza (2013) pontuam que a atuação central do coordenador pedagógico se realiza entre a formação de professores e a gestão de projetos da escola, ressaltando-se, sobremaneira, o PPP. Nesse sentido, ao construir, executar e avaliar o projeto de uma maneira coletiva e emancipatória, viabilizam-se atribuições em consonância com a ação democrática e autônoma. Pinto (2011) corrobora que essa autonomia é resultado de uma reflexão

sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola que rompem com a formulação de um projeto de cunho burocrático e tecnicista.

A coordenadora pedagógica a seguir reflete sobre o trabalho coletivo que se realiza na construção do PPP da escola:

Este ano, o PPP está sendo reconstruído e todas as professoras participam. Sem a participação fica cada um por si, de forma isolada, cada um trabalha de um jeito. Aqui não é assim, nós trabalhamos todos juntos. Claro que cada um tem suas características, mas na hora de decidir prevalece o conjunto. (CP3).

Tendo em vista que o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, pontuamos que todo trabalho pedagógico realizado no espaço escolar precisa estar articulado e em consonância com os pressupostos definidos no projeto. Desse modo, as ações da escola sistematizadas no PPP compõem as premissas que orientam o trabalho pedagógico e apontam as necessidades e as possibilidades do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Com esse entendimento, o PPP é a referência das concepções que envolvem as práticas pedagógicas que se realizam na escola.

A elaboração do PPP, na perspectiva democrática, contribui para que o coletivo da escola se beneficie de forma ampla e real com as reflexões realizadas no seu processo de construção. Assim, torna-se um momento privilegiado para colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento às questões organizacionais e às políticas que envolvem a escola. Em um contexto em que o coordenador pedagógico articula o processo de elaboração do PPP pautado pelos princípios democráticos, suas atribuições consonam com o papel de problematizador e articulador. Ressaltamos as considerações do coordenador pedagógico a seguir, sobre o trabalho coletivo na elaboração do PPP da escola:

Nós estamos reformulando o PPP, [...] já fizemos o diagnóstico com os pais, e todos participaram. Eu estou organizando as informações, e depois vamos começar a rediscutir coletivamente os aspectos teóricos que já contemplam o PPP e o que precisa mudar. (CP4).

O coordenador pedagógico em ruptura com a lógica do individualismo e do corporativismo contribui para a construção de um projeto que responda aos interesses do coletivo. Paro (2011) afirma que a compreensão do conceito de democracia precisa ultrapassar seu sentido etimológico, para incluir todos os mecanismos, procedimentos e esforços, em termos individuais e coletivos, para edificar ações que visam objetivos

coletivos. Nesse sentido, o coordenador pedagógico, ao mobilizar o processo de elaboração do PPP, precisa identificar estratégias que proporcionem um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática. O relato da coordenadora pedagógica a seguir denota as possibilidades e os esforços para articular a elaboração do PPP com princípios democráticos:

Vamos ter que pensar alguma forma de tanto os professores como os funcionários participarem da discussão teórica do PPP. Porque, por *e-mail*, não vai dar, nem todos os funcionários têm. Provavelmente, nós vamos disponibilizar de algum jeito. Talvez, tentar fazer uma reunião para ver essas ideias no coletivo e depois passar para o projeto. (CP4).

O PPP é um instrumento que reflete a organização da escola, sendo dinâmico e coerente com os compromissos, as concepções, as análises e as avaliações do coletivo. Para Pinto (2011), a atuação do coordenador pedagógico frente às ações que ocorrem tanto no espaço da sala de aula como fora dela são de promover práticas articuladas ao PPP da escola. Assim, a referência para toda atividade realizada na escola, desde a avaliação institucional até a formação continuada dos professores, está atrelada ao PPP.

As atribuições do coordenador pedagógico são complexas e multifacetadas, cercadas por saberes de uma atuação específica do seu trabalho. Nesse sentido, uma atribuição fundante do trabalho desse profissional é a coordenação e a articulação da formação continuada dos docentes da escola. Apresentamos a fala a seguir que destaca sobre as dificuldades em realizar as atribuições específicas como a formação continuada, ao iniciar o seu trabalho como coordenadora pedagógica:

Algumas dificuldades como coordenadora pedagógica. [...] No começo eu ficava me questionando: “Quais são as minhas atribuições?”. Às vezes eu queria fazer as coisas no lugar delas, entrar em sala de aula e ajudar, e acabava deixando de realizar a formação continuada. (CP1).

A formação continuada está intimamente ligada às possibilidades de transformação da prática pedagógica. Cabe considerar que a formação continuada não se restringe ao professor e à sala de aula; é preciso ultrapassar a lógica imediata e individualizada para compreender as possibilidades de melhoria do ensino. Para tanto, é necessário compreender a amplitude da prática pedagógica, entendida aqui como uma *práxis*, que, conforme Gimeno Sacristán (1999), envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, pautada por uma finalidade de transformar. Com o entendimento da prática pedagógica, a formação continuada não se restringe ao indivíduo, mas compreende a transformação do coletivo.

A dificuldade em organizar momentos de formação continuada na escola é retratada pela coordenadora pedagógica da seguinte forma:

Porque é difícil ter reunião pedagógica para trabalhar no coletivo. Na verdade, tem poucos momentos durante o ano letivo, mas, normalmente, é feita já sobre questões do dia a dia. Questões de sala de aula, de disciplina, de trabalho com material diversificado, auxílio aos alunos que têm dificuldade na aprendizagem. Todas essas situações normalmente são realizadas nas reuniões. (CP4).

Cabe ao coordenador pedagógico possibilitar que a formação continuada se concretize, a fim de superar a mera aplicação de técnicas e assumir a prática pedagógica como *práxis*, como fio condutor da formação continuada dos professores. Em relação ao relato das coordenadoras pedagógicas sobre essa atribuição, observamos que essa formação ocorre de forma individual – responsabiliza-se o professor pelo seu desenvolvimento profissional:

Se o professor não ir atrás, se ele não buscar, não vai conseguir colocar na prática. Então o professor tem que permanecer sempre em formação, sempre buscando, e usar essa formação para colocar em prática aqui da escola. Uma das nossas orientações é que professor tem sempre que reservar um tempo dentro da hora atividade [...] uma ou duas horas para pesquisa, para leitura de livros mais aprofundados para usar na sua prática. (CP1).

A formação continuada é um importante momento para entender a prática pedagógica além do espaço da sala de aula. Compreendemos como limitada a formação continuada que se basta no desenvolvimento da reflexão sobre a própria ação, que, nas palavras de Pinto (2011, p.158), “[...] fica circunscrita à sua percepção individual”. Nesse sentido, a formação continuada, como espaço de transformação das práticas pedagógicas, precisa, necessariamente, estar alicerçada a uma concepção crítica sobre as práticas, a qual entende seu sentido de totalidade, como parte integrante de um movimento histórico e social. Com esse entendimento, a formação continuada, realizada na escola, precisa ultrapassar os limites dos conteúdos curriculares e estender-se na discussão da escola como parte integrante de uma dada sociedade.

Diante dessas considerações, ressaltamos o papel do coordenador pedagógico que, ao preocupar-se com o desenvolvimento do professor, possibilita a formação continuada de forma consubstanciada ao PPP da escola. Embora há um reconhecimento sobre a importância da formação continuada, a coordenadora

pedagógica cita sobre a dificuldade em mobilizar um espaço coletivo para realizar essa formação na escola:

Não há um momento direcionado para a formação continuada, então nos organizamos conforme as questões do cotidiano, as necessidades do trabalho das professoras. [...]. Aparecem mais as necessidades de como trabalhar com as crianças no dia-a-dia, como o lúdico e a literatura. (CP1).

Compreendemos que, ao estudar sobre o trabalho do coordenador pedagógico, é preciso levar em consideração as múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem e fragilizam o seu trabalho na escola. Essas determinações provocam novas demandas de trabalho do coordenador pedagógico, o qual assume, muitas vezes, múltiplas funções, as quais deslocam as prioridades do seu trabalho e secundarizam as suas atribuições. Nesse caso, consideramos essa mesma entrevistada para ressaltar as outras funções de secretária e de diretora que ela assume na escola, o que dificulta realizar as atribuições de coordenadora pedagógica:

Uma das questões complicadas do trabalho é conseguir conciliar, o pedagógico, o administrativo, o financeiro. Aqui na escola exerço essas três funções. [...]. Cada um precisa entender bem a sua função e como deve atuar. (CP1).

A formação continuada dos professores é sistematizada. Dessa forma, não se caracteriza como um momento eventual na escola, que ocorre esporadicamente e em qualquer espaço. Ao contrário, a formação continuada precisa ser planejada, mediante finalidades e objetivos que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, é preciso que a formação continuada preceda uma organização de espaços, mobilização de estratégias e planejamento de aspectos conceituais, tendo em vista que não basta a formação continuada permanecer no âmbito dos problemas imediatos que ocorrem em sala de aula. É preciso compreender aspectos teóricos, que permitam ao professor contextos amplos de análise, envolvidos por aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e políticos.

Considerando-se, então, a formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, é preciso prever e prover momentos que possibilitem a formação continuada do professor. Deste modo, é necessário legitimar de forma coletiva um espaço e tempo que possibilitem a formação continuada na escola, tanto no PPP como também no calendário escolar. Assim, é possível assumir coletivamente

o compromisso com a formação continuada, como parte integrante de uma estrutura organizativa.

Cabe destacar que a formação continuada ao mesmo tempo que precisa ser sistematizada, tendo em vista o coletivo, também necessita ser realizada de maneira singular, na parceria professor-coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico articula, na mesma medida, momentos que possibilitem a formação continuada com a participação de todos os profissionais de ensino, momentos individualizados com encaminhamentos mais específicos ao trabalho do professor. No entanto, é preciso destacar que, tanto individualmente como coletivamente, essa formação precisa ser sistematizada, planejada e organizada de acordo com as finalidades do trabalho do coordenador pedagógico. A coordenadora pedagógica a seguir pontua sobre o trabalho conjunto que realiza com as professoras:

Fico muito na sala de planejamento conversando com as professoras, no período da manhã eu sempre vou nas salas, para ver se tem algum aluno faltoso e também para escutar as professoras. Sempre tem alguma coisa para contar e depois organizo o cronograma da semana. (CP2).

Para Nóvoa (1995), o território da formação é constituído por atores individuais e coletivos, que consolidam um espaço de aprendizagem tanto no aspecto social como humano. Diante disso, a formação continuada realizada coletivamente viabiliza a construção de um espaço colaborativo bem como a organização de objetivos comuns do desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, o autor denota a importância de a formação estar integrada a um processo permanente e diário, que oportuniza um pensar sobre as práticas pedagógicas, tanto no cotidiano da sala de aula como também nas reuniões, nos momentos de planejamento e entre outras situações. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores ganha dimensão permanente e inerente.

Com base no modelo de formação que possibilita uma aproximação mais direta do trabalho realizado pelo professor, as coordenadoras pedagógicas abordam que, em seu trabalho, elas realizam a formação continuada nos momentos de hora atividade:

Nós não temos OTP¹⁵. É no momento da hora atividade que eu vou conversar com as professoras, vou discutir alguma coisa e ver a leitura delas. [...]. Compramos livros para a formação dos professores, na feira do livro, então elas mesmas escolhem. (CP1).

¹⁵ OTP - Organização do trabalho pedagógico.

Embora a formação continuada seja realizada de forma individual, contribuindo para uma relação estreita entre o professor e o coordenador pedagógico, ressaltamos que individualmente a formação continuada não basta. É preciso ultrapassar as questões individuais e pensar na formação nas duas perspectivas, tanto coletiva como individual. Assim, cabe ao coordenador pedagógico possibilitá-las de forma intencional tendo em vista o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional. No entanto, a coordenadora pedagógica pontua, a seguir, a dificuldade em realizar a formação na escola de forma processual e contínua:

Somente nas reuniões, quando tem OTP ou conselho de classe, porque fora desse contexto é muito corrido. [...]. A formação mesmo acontece na OTP, quando organizamos e planejamos o semestre. (CP3).

É fácil compreender que a formação continuada só tem sentido quando possui perspectivas de transformação; caso contrário, torna-se uma exigência formal, literária e burocrática. As dinâmicas da escola dificultam uma postura dos profissionais de possibilitar articular ações que visem mudanças, tendo em vista que “[...] o tempo cronológico não é o mesmo das demandas” (DOMINGUES, 2014, p. 128). Com esse entendimento, evidenciamos que a escola se organiza de acordo com as determinações externas e não com as necessidades específicas do seu trabalho. Assim, o coordenador pedagógico realiza a formação continuada quando consegue espaço e tempo para tal.

De acordo com Domingues (2014), muitas vezes o coordenador pedagógico utiliza momentos coletivos para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente. Cabe ressaltar, dessa forma, as falas das coordenadoras pedagógicas que realizam discussões específicas da sala de aula nas reuniões coletivas destinadas à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Embora a OTP configure-se como uma oportunidade para realizar a formação continuada dos professores, é preciso considerar que esse espaço não é limitado apenas para essa atribuição do coordenador pedagógico. Do mesmo modo, a formação não está alicerçada a um entendimento de continuidade, conforme as falas das coordenadoras pedagógicas, tendo em vista que esse espaço e tempo pode ocorrer até mesmo semestralmente.

Ao considerar que o pedagógico também possui necessidades e urgências inerentes ao seu trabalho, o coordenador acaba utilizando o espaço privilegiado da OTP para realizar e resolver todas as urgências e os problemas do âmbito pedagógico

da escola. Tendo em vista que a OTP é uma prerrogativa do Calendário Escolar, esse espaço torna-se, muitas vezes, único para discutir questões que envolvem a escola.

Portanto a formação continuada dos docentes no espaço escolar, a avaliação institucional, as reformulações e a elaboração do PPP, entre outras práticas inerentes à organização pedagógica, possuem espaço de discussão semestralmente, como podemos observar na fala da coordenadora pedagógica a seguir:

A OTP é o momento que a gente faz tudo. Realizamos uma agora, no meio do ano, e colocamos tudo que precisamos discutir. E assim fazemos a formação. [...]. E conforme a necessidade realizamos leituras. (CP1).

Ao levar em consideração que a formação continuada se caracteriza com uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, questionamos sobre o distanciamento entre as funções burocráticas que esse profissional assume na escola e as práticas pedagógicas que ele deveria realizar. Pabis (2014) auxilia ao destacar que a burocracia é um mecanismo usado pelo Estado, tendo em vista o controle sobre a escola. Nesse sentido, o Estado utiliza-se de exigências burocráticas, que permitem que o coordenador pedagógico destine pouco tempo para o exercício das funções para as quais ele foi preparado na universidade.

É preciso que o coordenador pedagógico tenha conhecimento sobre os determinantes que afetam seu trabalho na escola, para, então, realizar ações que visem transformar essa realidade. Esses deslocamentos das atribuições do coordenador pedagógico para questões burocráticas corroboram para um processo de alienação da consciência em relação à realidade (PABIS, 2014). A alienação não possibilita condições para que o coordenador pedagógico articule ideias, valores e conhecimentos que venham possibilitar a transformação das práticas. A coordenadora pedagógica a seguir denota sobre as atribuições que assume no espaço escolar em detrimento das ações pedagógicas:

Quando comecei a secundarizar muitos dias do meu trabalho para resolver documentação de ordem burocrática e situações emergenciais, [...] eu percebi que teria que mover a equipe para me ajudar a resolver essas situações. (CP4).

Ao secundarizar o trabalho pedagógico e específico do seu trabalho, o coordenador pedagógico obtém um trabalho desordenado e em consonância com as urgências da escola. Ressaltamos a necessidade de o coordenador pedagógico ultrapassar as concepções ingênuas, resultado de uma atuação desordenada,

fragmentada e burocrática que não permite compreender a totalidade do seu trabalho. Do mesmo modo, é preciso compreender os determinantes políticos, históricos, sociais e econômicos que interferem de forma direta nas funções que o coordenador pedagógico assume na escola. Assim, é decisivo obter uma postura crítica, para desmistificar a naturalização que as práticas assumidas nas escolas são reproduzidas e legitimadas socialmente.

Torna-se necessário que a postura crítica assumida pelo coordenador pedagógico se realize de forma coletiva, ou seja, é preciso que todos os profissionais que atuam na escola compreendam as reais atribuições do coordenador pedagógico. No que tange o trabalho em equipe, a coordenadora pedagógica entrevistada reconhece a importância das ações que se realizam na escola obter um caráter de coletividade:

Eu acredito que a escola não funciona sem o trabalho em equipe. Até porque hoje eu posso ser coordenadora pedagógica, mas amanhã eu posso voltar para a sala de aula, então as ações não são para o bem individual, é para o coletivo. (CP2).

Christov (2012) pontua sobre as interrupções realizadas muitas vezes pelos professores no trabalho do coordenador pedagógico. Essas interrupções recorrentes no cotidiano da escola, refletem, em muitos casos, um entendimento errôneo sobre o papel do coordenador pedagógico. É preciso que o coordenador pedagógico assuma a atribuição da formação continuada para articular e mobilizar esforços de reconhecimento das especificidades do seu trabalho. Assim, é possível que se configure no cotidiano do coordenador uma dinâmica coerente com uma prática intelectual, na qual se reconheça o pedagógico como cerne de sua atuação, em contraposição a uma atribuição meramente técnica e burocrática.

Outro ponto a ressaltar nas atribuições do coordenador pedagógico é a organização de um espaço escolar que contribua para a aprendizagem dos alunos. Assim, faz-se necessário criar na escola um ambiente agradável de aprendizagem e de participação. Essa organização precisa ser mobilizada pelo coordenador, tendo em vista a construção de um espaço colaborativo e de valorização ao trabalho dos professores e dos alunos. Nesse sentido, essa organização da escola não ocorre de forma imposta e autoritária. É preciso mobilizar todos os setores da escola, pautados pelo sentimento de pertença do espaço público. Há, entanto, a necessidade de o coordenador articular essa organização tendo em vista as finalidades educativas da

escola. A fala da coordenadora pedagógica a seguir pontua a preocupação com a organização da escola a fim de torná-lo um espaço agradável:

Trabalhei a questão da organização para que a escola esteja visualmente agradável. Não adianta você fazer um trabalho bom se a escola está bagunçada, tem que ter uma organização. [...]. Um ambiente bom para as crianças, que reflete na organização do trabalho das professoras também. Então a questão organizacional foi uma preocupação. (CP6).

O coordenador é aquele que orienta a prática pedagógica com base em uma ação intencional, voltada à emancipação das classes populares, em um trabalho comprometido com a formação cultural e um projeto de sociedade democrática (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, defendemos que o coordenador pedagógico é o profissional que desempenha suas atribuições com base nos pressupostos democráticos. Para tanto, no trabalho coletivo, é preciso desenvolver algumas características que, conforme a entrevistada seguinte, envolve a paciência, a humildade e a iniciativa:

No trabalho coletivo é preciso ser paciente, ser humilde e ter iniciativa. Não pode ficar esperando, você tem que correr atrás, planejar, buscar ideias, propor inovações e tem que ser positivo, não dá para se desesperar se algo não dá certo, para tudo tem uma solução. (CP2).

Cabe a esse profissional a função de mediar as relações pedagógicas entre o professor, o aluno, a comunidade, o currículo, a avaliação, o processo de ensino e aprendizagem de forma articulada ao PPP da escola (SAVIANI, 2008). O pedagógico, assim, é realizado com base em uma organização coletiva e comprometida com o reconhecimento do espaço público. Para uma atuação comprometida com a perspectiva democrática, é preciso superar a concepção e a atuação histórica do coordenador pedagógico, voltada às funções de controlador e fiscalizador do espaço escolar. Conforme Domingues (2014), a escola pautada pelo viés democrático exige, dos envolvidos, novas maneiras de realizar seu trabalho; para tanto, há a necessidade do rompimento com os antigos paradigmas gerencialistas da administração escolar.

Embora seja indiscutível a importância do princípio democrático na escola, é preciso considerar que realmente efetivá-lo se caracteriza como uma função complexa. Nadal (2008) pontua que, apesar das políticas e da gestão educacional tratarem a participação e a autonomia como valores básicos, os estudos demonstram que essa perspectiva reside no ideal, tendo em vista que não se caracteriza como uma realidade de fato. No relato a seguir, a coordenadora pedagógica assinala sobre

os equívocos e as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico pautadas pelo princípio democrático:

[...] tem muita gente que acha que a gestão democrática é você deixar todo mundo fazer o que quer, e não é assim. [...]. A gestão democrática é o coordenador ouvir as opiniões, mas também organizar, direcionar e dar o norte para a sua equipe. Caso contrário, cada um faz do seu jeito, sem um trabalho coeso. (CP6).

Com base em Souza (2009), compreendemos que a gestão democrática é um processo político, que possibilita a atuação do coletivo na e sobre a escola. Assim, cabe ao coordenador pedagógico garantir no espaço escolar a atuação do coletivo para discutir, deliberar, planejar, encaminhar, acompanhar e avaliar as ações para o desenvolvimento da própria escola. No entanto, é preciso considerar que de nada adianta traçar esse princípio apenas no PPP ou no discurso, é preciso efetivá-lo sustentado no diálogo e na alteridade. O esforço em promover a participação da comunidade escolar, pais, alunos, funcionários, docentes e diretores, possui como princípio efetivar espaços colaborativos de atuação, em rompimento com o corporativismo, o clientelismo e a tradição ditatorial. A coordenadora pedagógica entrevistada manifesta a sua dificuldade em realizar o trabalho coletivo com os pais e o mecanismo que utiliza para a participação deles:

Nós tentamos várias dinâmicas com os pais, mas é difícil ter participação. São poucos os pais que comparecem nas reuniões, até por isso, eu procuro fazer reunião individual com os pais, marco antecipadamente e insisto. (CP2).

A perspectiva democrática possibilita de forma conjunta a comunidade para também prevenir esse retrocesso histórico nas instituições. No que envolve a participação da família na escola, Orsolon (2012) corrobora que essa dinâmica precisa ser realizada com o fortalecimento de uma relação de parceria. Para tanto, é preciso efetivar mecanismos que supõem confiança mútua e a cumplicidade.

A fala da coordenadora pedagógica a seguir mostra a dificuldade em estabelecer a participação da família na escola:

A relação com a família ainda é bem complicada, nós buscamos, procuramos e não temos acesso, na verdade só temos resultado se for atrás do conselho tutelar entende, acho que a família é bem complicada. (CP5).

É preciso considerar que as influências de uma organização pedagógica pautada historicamente por uma postura centralizadora, torna essa dinâmica de participação ainda mais complexa. Assim, romper com uma cultura, pautada no receio

de gerar opiniões, é uma necessidade da escola democrática. O coordenador pedagógico, nesse trabalho, precisa promover um espaço de valorização e participação, que ultrapasse a institucionalização de ações colegiadas e seja realmente articulado aos atores sociais que a compõem.

Cabe pontuar que a compreensão do espaço democrático com a participação de agentes homogêneos e sem conflitos realiza-se apenas no campo das ideias ou, como pondera Souza (2012), caracteriza-se apenas como “amontoado” de pessoas, sem a real compreensão sobre como realizar a participação. Essa perspectiva de grupo coletivo, como homogêneo, está descaracterizada da real compreensão de democracia. É na heterogeneidade e na busca de objetivos comuns que a democracia se realiza; nesse espaço é essencial os conflitos como um instrumento de transformação. Nesse sentido, Martins (2008) entende os conflitos como inerentes aos processos de participação, assim constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, instaurada em função dos diferentes interesses.

As atribuições do coordenador pedagógico, na organização do trabalho pedagógico, são perpassadas por questões de tensões e conflitos, inerentes ao espaço escolar. No entanto, denotamos nas falas das coordenadoras pedagógicas a compreensão das atribuições do seu trabalho. No entanto, o cotidiano e as condições de trabalho, que envolvem a falta de recursos humanos e materiais, dificultam a realização de funções ligadas à organização do trabalho pedagógico.

3.5.2 O cotidiano do coordenador pedagógico

As reformas realizadas nas últimas décadas vêm balizando os países da América Latina, em geral, e o Brasil, de modo particular, com políticas de cunho administrativos, que envolvem a escola em uma busca de qualidade entendida, aqui, como objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos (OLIVEIRA, 2009). Na configuração dessas políticas, as atribuições do coordenador pedagógico vêm sendo ressignificadas, para dar conta das demandas que se encontram ancoradas às noções de eficiência, produtividade e racionalidade. Assim, o coordenador pedagógico distancia-se das funções pedagógicas para dar conta das questões emergenciais e rotineiras que envolvem o espaço escolar:

A organização da escola é muito corrida e complexa. Um exemplo é quando nos deparamos com questões legais da hora atividade para o planejamento, tem que garantir 30 por cento para os professores, mas no papel é muito fácil. Na realidade da escola, eu tenho professor que falta, tenho professor que passa mal, tenho também aqueles que não utilizam essas horas para planejamento. Eu tenho que parar com o que estou trabalhando, e tenho que reorganizar a hora atividade que já fiz antes, ou pior tenho que ir chamar atenção do professor porque está no celular em vez de estar estudando. E ainda por cima pensar nas salas de aulas que estão sem professor, devido às faltas. (CP5).

As políticas educacionais de cunho reformistas têm alterado de forma ampla o cotidiano escolar e, do mesmo modo, a rotina do coordenador pedagógico. Para Fernandes (2004), as políticas educacionais interferem no que ensinar, como ensinar e, conseqüentemente, no trabalho do coordenador pedagógico. A perspectiva utilitária e pragmática dessas políticas coloca o trabalho do coordenador pedagógico em situações ambivalentes que ora precisam dar conta de imposições pedagógicas fundamentadas pela burocratização, ora precisam tratar de questões próprias do seu trabalho, mas que se encontram de forma secundária, tendo em vista as diversas atribuições que esse profissional assume no espaço escolar.

Contreras (2002) esclarece que as condições de trabalho dos profissionais do ensino de maneira geral vêm sofrendo com a lógica racionalizadora, como reflexo de uma sociedade neoliberal. A fim de obter controle sobre a prática educativa, a racionalização permite uma separação entre o processo de concepção e de execução do trabalho realizado. Desse modo, os profissionais da escola tornam-se meros aplicadores dos programas de ensino, e, como consequência, reduzem os saberes desses profissionais para resolver questões técnicas, tornando-se, assim, dependentes das decisões externas.

Com o modelo de trabalho, pautado no capitalismo, o coordenador pedagógico detém atividades burocratizantes e fragmentadas que não correspondem às finalidades específicas do seu trabalho: o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o coordenador pedagógico convive com condições de trabalho multifacetadas, assumindo, muitas vezes, a posição de secretário, de diretor, de professor, entre outras funções que envolvem o espaço escolar. No caso da coordenadora a seguir, sua fala aponta que as suas atribuições envolvem tanto a coordenação pedagógica como também as funções de direção:

Eu digo que não tem uma rotina porque eu não assumi somente como coordenadora pedagógica, eu assumi como diretora também, então eu tinha duas funções. É como se fosse uma dupla personalidade, você tem que fazer duas coisas ao mesmo tempo. (CP1).

É no movimento neoliberal que Contreras (2002) denota sobre a lógica racionalizadora - acompanha-se um aumento significativo das atribuições destinadas ao coordenador pedagógico. À mesma medida que se aumenta o controle sobre o trabalho dos profissionais da educação, intensificam-se as responsabilidades de cunho técnico e burocrático. Desconsidera-se a natureza do trabalho do coordenador pedagógico, o qual possui saberes específicos de sua atuação e que tem um escopo mais amplo que as questões burocráticas e de cunho administrativo que permeiam essas políticas neoliberais. A próxima coordenadora pedagógica relata, também, as funções que assume na escola:

Ano passado eu exerci cargo de diretora e coordenadora pedagógica, eu era sozinha na escola [...]. Você começa uma coisa que você planejou mas dá tudo errado, então não existe uma rotina certa, você tem teoricamente uma rotina para você seguir, mas como eu nunca fui só pedagoga, eu não sei se existe uma forma da gente planejar. (CP6).

A influência neoliberal consolidou-se como um discurso ideológico de modernização, mas que é imposta por meio de políticas reformistas que visam minimizar as ações do Estado e responsabilizar os agentes da escola em contextos adversos e com condições precárias de trabalho. Kuenzer (2002) pontua que o Estado neoliberal já mostrou que não está preocupado com a educação, mas sim com a redução de despesas a qualquer custo. Tomando como referência o estudo realizado por Pabis (2014), é possível perceber que o coordenador pedagógico se encontra sobrecarregado de atividades diversas. Nesse contexto, constatamos que o coordenador pedagógico marginaliza os saberes específicos provenientes do seu trabalho e aproxima-se das funções de tarefeiro, já que não estabelece planejamento e rotina ao seu trabalho - suas atividades passam a ser realizadas de acordo com a demanda no cotidiano da escola.

Ao aderir diversas funções e reproduzir um trabalho alienado e utilitário, o coordenador pedagógico reforça os valores e os ideais neoliberais, obtendo consciência ou não de sua atuação desordenada. Desse modo, as ações realizadas desconsideram a intencionalidade e a finalidade do seu trabalho com uma educação crítica. Em contraponto com as ações dispersas que se realizam na escola, o relato que segue coloca as prioridades do seu trabalho na escola:

Se o pedagógico não funcionar, o resto não vai funcionar. Então, eu tento priorizar mais a parte pedagógica...assim, tanto com as professoras, na organização, passeio, ou no planejamento [...]. Nesse ponto, eu, às vezes, levo trabalho para casa para tentar organizar o pedagógico. (CP1).

A fragmentação do trabalho do coordenador pedagógico está muito atrelada ao trabalho historicamente realizado por esse profissional. De acordo com Lima e Santos (2007), foi somente em 1960 que a função do coordenador pedagógico foi concebida como suporte para o trabalho pedagógico realizado pelo professor. Assim, a identidade do coordenador pedagógico mostra-se, muitas vezes, atrelada a essa constituição histórica do ser profissional, contribuindo para que o coordenador não tenha real clareza das atribuições. Como consequência, as atividades que precisam de respostas imediatas acabam sendo prioridades no seu trabalho. Nesta entrevista, a coordenadora relata que o pedagógico não é prioridade no seu trabalho:

Vou ser sincera, no que envolve o trabalho pedagógico, eu nunca prestei devida atenção. A princípio não percebi tal importância, quem sabe agora eu comece a perceber. (CP6).

Segundo Paro (2011), é necessário ter clareza que a escola e todos os profissionais que nela atuam precisam possuir como objetivo final do seu trabalho a relação ensino e aprendizagem. Ou seja, os profissionais do ensino precisam estabelecer atividades - denominadas pelo autor como atividades meio - com caráter de mediação, com o propósito de alcançar a aprendizagem dos alunos, que não se limite ao espaço da sala de aula. Já as atividades fim têm como intuito designar os objetivos do trabalho do profissional que atua na escola, sendo esse o processo de ensino e aprendizagem do aluno (PARO, 2011). Em consonância com esse pensamento, a fala da coordenadora pedagógica a seguir denota sobre o objetivo maior da escola:

É porque o objetivo maior da escola qual que é? Que o aluno aprenda, então esse é nosso foco de aprendizagem com os alunos. (CP5).

Quando o coordenador pedagógico distancia as ações que realiza dos objetivos do seu trabalho, há uma perda de controle dos seus propósitos que, consequentemente, priorizam a dimensão técnica e burocratizadora em detrimento das atribuições reais do seu trabalho.

Geglio (2012) corrobora que o coordenador pedagógico é articulador do processo de ensino e aprendizagem na escola, uma pessoa que está ao mesmo tempo dentro e fora do contexto imediato do ensino, com uma visão ampla do processo pedagógico da escola e do conjunto do trabalho realizado pelos professores. A entrevistada seguinte apresenta o trabalho que realiza junto ao processo de ensino e aprendizagem:

Tudo o que acontece em sala de aula eu procuro saber, tenho esse interesse. E os professores possuem abertura para me contar sobre as dificuldades e as ideias. [...]. As professoras têm bastante iniciativa, fazem trabalhos maravilhosos com as crianças, e eu sempre acompanho e busco auxiliar. Eu dou algumas ideias, mas eu aprendo muito com elas, tem coisa que nem imagino que dava pra fazer e elas aplicam em sala de aula. (CP2).

A atuação do coordenador pedagógico torna-se relevante quando sua função está em consonância com o processo educativo; caso contrário, sua atuação pode ser realizada pelo secretário, pelo diretor e, até mesmo, pode voltar-se para as atribuições históricas de fiscalizador e de controlador das ações realizadas na escola. Cabe considerar que, quando se ressalta o trabalho do coordenador pedagógico voltado ao processo educativo, não se trata de minimizar as ações que envolvem a organização do trabalho pedagógico. Em contrapartida, entendemos que as ações do coordenador pedagógico, mesmo que não se realizem de forma direta com o processo de ensino aprendizagem, precisa ter como finalidade o processo educativo. Assim, quando o coordenador pedagógico se envolve com a formação continuada, planejamento e orientação dos professores, entre outras atribuições realizadas, deve ter em vista a aprendizagem dos alunos. Cabe considerar o relato que segue sobre a dificuldade da coordenadora pedagógica em realizar o planejamento na escola:

Assim, mesmo você tendo um planejamento você não consegue seguir ele certinho. Mas eu tento sim, fazer um plano para eu me organizar, se não a gente acaba se perdendo. Então eu separo por etapas, digamos a parte do administrativo, do pedagógico, e para fazer orçamento também. Eu tento fazer, mas nem sempre dá para separar, eu tenho que fazer tudo junto. (CP1).

No entanto, no contexto das atuais políticas reformistas, Ferreira (2011) denota que a racionalidade tecnocrática continua hegemônica na formulação de planos, de programas e de projetos educativos. Nesse contexto, a prática pedagógica do coordenador encontra-se reduzida a uma operacionalidade técnica, sem a necessidade de um saber específico para atuar.

Do mesmo modo, Pabis (2014) pontua que o trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido em meio às relações contraditórias. Uma dessas contradições manifesta-se na distância do que está vigente na literatura, nos documentos oficiais e nas possibilidades de trabalho que o coordenador pedagógico se depara nas escolas (PABIS, 2014). Os discursos da atual política neoliberal balizam a educação com uma retórica salvacionista e convincente, que se utiliza de um *slogan* progressista, para facilmente ser incorporada e, muitas vezes, defendida

como bandeira, mas que traz consigo políticas de responsabilização. O cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico é relatado a seguir, pela coordenadora pedagógica que assume também a função de diretora e secretária:

Mas dentro disso chega um pai para conversar, uma professora que está com uma criança com febre, a cozinheira está sem carne para o almoço porque não chegou do fornecedor, lá vai eu ligar. (CP1).

As responsabilidades assumidas pelo coordenador pedagógico, nesse contexto, deflagram condições precárias de trabalho que não favorecem uma atuação do coordenador pedagógico como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, esse contexto demonstra que o coordenador pedagógico deixa como secundárias as funções próprias do âmbito pedagógico, para realizar atividades que ora envolvem as funções de secretário, ora do diretor.

As condições de trabalho na escola resultam em uma atuação desordenada do coordenador pedagógico que conforme a entrevistada:

[...] você perde muito tempo do teu dia organizando a rotina do CMEI. Só que essa rotina é sempre furada, nunca essa rotina dá certo 100% [...]. Porque como eu te falei você tá lidando com pessoas, sempre vai ter alguém que vai estar doente, que não aparece no serviço, e isso quebra a tua rotina. (CP6).

Nas multifunções assumidas no cotidiano do trabalho, o coordenador pedagógico defronta-se com vários desafios que são específicos de diferentes funções e que, para exercê-las, o profissional passa a dominar uma nova gama de habilidades técnicas, as quais modificam a legitimidade do seu trabalho.

Para Gauthier (1998), o reconhecimento de um repertório de saberes específicos são condições essenciais para definir uma profissão. O reconhecimento do profissional pressupõe um nível de autonomia e controle sobre o trabalho que exerce; no entanto, os saberes do coordenador pedagógico encontram-se perdidos em meio às responsabilidades técnicas e gerenciais que não são próprias do seu trabalho. As condições precárias de trabalho apresentadas pela coordenadora minimizam as atribuições pedagógicas em detrimento das obrigações cotidianas.

As atividades emergenciais estão presentes em todos os contextos de trabalho, inclusive no espaço escolar. No que tange o trabalho do coordenador pedagógico, as falas revelam que são inúmeros condicionantes que interferem na prática pedagógica desse profissional, tendo em vista que ele se depara com

problemas cotidianos que envolvem desde o espaço das salas de aulas até a organização do espaço escolar. Nesse sentido, Pinto (2011, p. 79) pontua que, apesar de participar “[...] de situações educativas formais como, por exemplo, coordenar uma reunião – que permite uma intervenção mais planejada - o fato é que a maior parte de suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais”. Assim, a imprevisibilidade das ações cotidianas na escola interfere de maneiras diferentes no trabalho do coordenador pedagógico e do professor. O trabalho do coordenador pedagógico nem sempre pode ser planejado, há imprevistos que demandam ações e decisões imediatas, sendo necessário que ele esteja preparado para mobilizar saberes. No relato a seguir, a coordenadora pedagógica considera as diferenças do trabalho do coordenador pedagógico e do professor:

É bem complicado quando você entra, tem muita coisa burocrática, muitas vezes o professor que está em sala de aula, tem a visão que o pedagogo não faz nada. E não é assim! Tem muito trabalho, muito relatório e horário para organizar. É pensar no todo da escola, porque você não pode pensar só no professor ou no aluno, tem que pensar no todo. É cuidar para garantir a aprendizagem dos alunos. Quando você entra é bem diferente da sala de aula que você tem 30 alunos. (CP5).

No seu espaço de atuação, o coordenador pedagógico depara-se com questões que envolvem desde o aparato normativo, incluindo as determinações de organismos internacionais, até mesmo questões decorrentes do trabalho com a comunidade. Entre as temáticas que envolvem esse processo, estão: a violência escolar, a indisciplina, a falta de instrução dos pais, entre outros temas que necessitam de um trabalho político em consonância com a transformação. Do mesmo modo, as influências de ordem pessoal no cotidiano escolar interferem na atuação do coordenador pedagógico, como as aspirações e as convicções pessoais e profissionais que se constituem durante o desenvolvimento profissional.

Essas influências envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, marcado pelas determinações centralizadoras e burocráticas, mas que, ao mesmo tempo, são decisões transformadoras, que envolvem uma gama de saberes próprios do seu trabalho. São dilemas do cotidiano que envolvem as aspirações de trabalho do coordenador pedagógico e as imposições neoliberais. É nesse contexto que o coordenador pedagógico, submisso às atividades burocráticas e, até mesmo, alheio às suas atribuições, desfaz-se dos seus objetivos e coloca-se em uma situação cômoda (PABIS, 2014). Ou seja, ele perde a finalidade educativa do seu trabalho e

não se reconhece como um agente de transformação, favorecendo, assim, a manutenção do *status quo*.

3.5.3 As relações de poder

As mudanças políticas e sociais configuram a escola como um espaço de participação. Assim, as antigas funções permeadas pela supervisão com roupagem de um Estado controlador passam a não contemplar mais o ideário crítico que envolve a escola. Desse modo, o coordenador pedagógico precisa configura-se como parte integrante da escola, que deve realizar seu trabalho em consonância com os princípios democráticos. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica coloca sobre a importância do diálogo e do respeito no trabalho da escola:

Pessoas mais humildes chegam à escola e você tem que saber como se dirige a elas. E daí que entra a questão do respeito, depois disso as pessoas vão te respeitar, é preciso tratar todos de forma igualitária, isso eu prezo no meu trabalho. (CP4).

Em contraponto, Ferreira (2011) pontua que, por mais que se tente modular ou argumentar, o coordenador pedagógico permanece com o mesmo estigma do controle burocrático, caracterizado historicamente em sua atuação. Com essa perspectiva, permanece uma atuação que pouco contribui para o trabalho do professor, limitado pela burocratização e na conquista de poder.

Os resquícios do modelo de escola pautado pelo autoritarismo ainda se fazem presentes na reprodução das práticas dos seus agentes. No mesmo sentido, Paro (2011) denota sobre a presença de atitudes autoritárias na escola, sobremaneira o autor destaca a equipe gestora que conserva o poder a fim de assegurar o controle entre o planejamento e a execução, em uma perspectiva vertical. Cabe aqui considerar o relato da coordenadora pedagógica a seguir, que pontua sobre as dificuldades em realizar a gestão democrática na escola, em um espaço que não valoriza a participação:

Diretora e coordenadora pedagógica que simplesmente passam e não notam seu trabalho, não reconhecem. Você fez um trabalho maravilhoso com os pais, você envolveu a família, você fez com as crianças e não tem reconhecimento. Isso já aconteceu comigo, de fazer um bom trabalho e a equipe gestora não reconhecer ou de propor algo e a equipe gestora achar difícil e não valorizar. (CP6).

As ações autoritárias na escola tomam grande dimensão quando realizadas pela equipe gestora, tendo em vista que cabe a esses profissionais a mobilização para

ações colaborativas e participativas na escola. É preciso destacar que não se trata de desconsiderar os outros determinantes que contribuem para que a gestão democrática não aconteça, mas apontar que as ações da equipe gestora contribuem para que a escola realize a conservação de atividades individualizadas. Com esse mesmo entendimento, Domingues (2014) ressalta que, na lógica do trabalho colaborativo, o papel da equipe gestora é capaz de gerar um espaço favorável para o desenvolvimento pedagógico, na medida em que oportuniza e valoriza a manifestação dos saberes da comunidade escolar.

O escopo de trabalho da equipe gestora precisa estar em consonância com os mesmos objetivos educacionais. Assim, em um trabalho coeso de parceria, tanto o diretor como o coordenador pedagógico devem realizar suas atribuições pautados nos princípios democráticos. Cabe considerar que, apesar das especificidades no trabalho desses profissionais, a realização das funções desenvolve-se com as mesmas finalidades educativas, buscando articular um esforço coletivo para privilegiar o fim comum. A seguir, a coordenadora pedagógica pontua sobre a necessidade de uma relação colaborativa com a equipe gestora da escola:

Qualquer ideia que eu fale para a diretora é valorizado, se eu quero fazer uma aula de experiência com os bebês, usando materiais diversificados, ela apoia. [...]. Se tem um conflito com uma professora, eu peço auxílio. E ela também me permite participar, sempre me procura para dar opiniões sobre aquisição de materiais. E eu considero isso muito importante. (CP2).

Denotamos, assim, a importância de uma relação interativa, a qual permite que o diretor e o coordenador pedagógico, mesmo com as especificidades de trabalho, são responsáveis pela organização do espaço escolar que se realiza mediante a uma finalidade educativa. O trabalho conjunto não se realiza com a renúncia ou com a troca das atribuições desses profissionais, mesmo o diretor com as funções administrativas e burocráticas da escola precisa realizá-las tomando como referência um projeto educativo mais amplo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico pautado por uma perspectiva colaborativa ultrapassa as hierarquias e o entendimento de controle sobre o trabalho do outro. A coordenadora pedagógica expõe sobre a separação do trabalho administrativo e pedagógico da seguinte maneira:

A parte burocrática, financeira, administrativa é atribuição da diretora, [...] eu dou um auxílio, mas quando “o circo pega fogo” quem tem que resolver é a diretora, ela que responde pela escola. Mas eu acho que ela procura fazer a ata do que ela gasta, ela acredita que está aplicando bem o recurso. (CP2).

Se o trabalho conjunto não se realiza já nos processos organizacionais do trabalho pedagógico, tendo em vista que possuem objetivos comuns de trabalho; no processo de formação, fica ainda mais evidente a complexidade em se propor que essa dinâmica colaborativa se realize em outras esferas da comunidade escolar. Bruno (2004) pontua que uma das dificuldades que envolve o trabalho coletivo está no confronto com as expectativas e os desejos que envolvem os segmentos da escola. Para o autor, essa dificuldade precisa ser superada.

Em se tratando das determinações legais, a escola pública está assentada nos princípios e nos métodos democráticos. Para tanto, na defesa desse princípio, ela implementa uma série de mecanismos - as instâncias colegiadas, tendo em vista a democratização das suas práticas, a saber: Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmios Estudantis, Conselho de Classe, entre outras medidas com o propósito de fortalecer o processo de democratização do âmbito escolar.

Cury (2006) aponta que a escola desempenha um papel importante que pode contribuir no exercício coletivo da cidadania, de acordo com o nível de inserção e de compromisso com a comunidade. Contudo, é preciso pontuar que o modo de organização capitalista, no qual as escolas estão inseridas, impõe limites à articulação de todos os segmentos nos processos decisórios. Do mesmo modo, ressaltamos que a permanência nas escolas de uma equipe gestora, pautada por interesses próprios ou até que se basta nas atribuições de mediação das políticas públicas, não representam os ideais democráticos.

A escola apoiada nos princípios democráticos não se realiza somente com a implementação das instâncias colegiadas. Para tanto, é preciso que os agentes que compõem a comunidade da escola tenham participação ativa, não somente nas instâncias colegiadas, mas também no cotidiano escolar, em um espaço de valorização das ações pautadas pelo diálogo e pela alteridade. Caso contrário, as ações coletivas são meramente formalidades. Assim, a complexidade de compreender e tornar a escola pautada nos princípios da democracia está além de uma imposição legal, é preciso criar mecanismos, alternativas, medidas e habilidades dialógicas que contribuam para a construção da escola democrática. Na fala a seguir, foi possível perceber que a gestão de pessoas é a principal dificuldade encontrada pela equipe gestora:

O que me atrapalhou mais foi trabalhar com a gestão de pessoas. É complicado para qualquer coordenadora, para qualquer diretora, em qualquer instituição de ensino, seja particular ou seja pública. A maior dificuldade que a equipe gestora enfrenta é a gestão de pessoas, porque você depende da tua equipe para conseguir orientar o trabalho da escola. (CP6).

A dependência da coletividade à qual a coordenadora faz referência na fala da coordenadora pedagógica é a compreensão da importância de constituir os integrantes da escola em um grupo de professores, que atuam visando determinados fins. Nesse sentido, Pierine e Sadalla (2012) abordam a importância do trabalho coletivo como espaço de formação, objetivando analisar a prática pedagógica, tomando como base uma atuação colaborativa.

A influência da participação nos segmentos da escola não se limita à orientação; pelo contrário, é um projeto amplo que envolve uma concepção de sociedade e de escola que visa, acima de tudo, transformar. Para isso, não se limita aos interesses individuais da equipe gestora e, muito menos, somente na construção dos órgãos colegiados. Nesse sentido, para Martins (2008), os mecanismos de participação podem alterar concretamente a favor dos princípios democráticos, como também possibilitar a manipulação por parte daqueles que detêm poder. Assim, os espaços que visam a coletividade deixam de ser constituídos por sujeitos históricos, sociais e culturais e passam a ser meras peças, que são cotadas para cumprir os objetivos que emanam dos órgãos centrais.

Para Schlesener (2006), a democracia não se reduz ao sistema de representação e participação política, ela também se constitui de um processo de aprendizado por meio da organização política dos grupos sociais e na luta por direitos. Essa compreensão transcende os limites da escola de formação democrática pautada por uma perspectiva individualizada, que permite a equipe gestora utilizar a participação da comunidade escolar para atingir objetivos próprios, tornando-se, assim, um processo de envolvimento político da comunidade escolar.

Muitos são os conflitos e as tensões que envolvem o processo democrático, tendo em vista que a participação dos sujeitos abarca diferentes perspectivas, objetivos, interesses que se entrecruzam nos espaços coletivos. Esses conflitos são características peculiares dos sujeitos os quais são históricos, sociais e políticos, e, assim, inerentes ao processo de participação. Cabe pontuar que as singularidades desses sujeitos contribuem para um processo significativo da gestão democrática.

Conforme Souza (2006), é positiva a explicitação dos conflitos escolares para a construção de qualquer consenso. No entanto, é preciso que esses conflitos se realizem tendo em vista a busca do consenso, pautada pelas finalidades educativas.

Assim, atribuímos a necessidade de o papel de mediador do coordenador pedagógico em possibilitar que esses espaços coletivos se tornem uma oportunidade de mudanças nas práticas pedagógicas, passando os conflitos, como parte constituinte dos processos decisórios, a obter finalidade educativa. A coordenadora pedagógica no relato a seguir pontua sobre a preocupação em relação aos conflitos no espaço escolar:

Para a equipe gestora, é complicado trabalhar com a arte de gestão de pessoas. Essa parte é a mais complicada, a parte de conflitos, não tenho muito problema com os pais, mas tenho os conflitos entre os professores. (CP1).

Dourado (2006) contribui que toda a ação educativa, independentemente do espaço em que ela se desenvolve, possui dimensões políticas, tendo em vista que todo o conhecimento e toda a técnica são dotados de um posicionamento. Entendemos que a ação do coordenador pedagógico, decorrente de uma perspectiva econômica, social, cultural e política, não se trata de uma ação neutra e desinteressada; ao invés, está implícita ou explicitamente dotada de uma intencionalidade.

É preciso que o coordenador pedagógico possa desenvolver com segurança suas atribuições profissionais. Contudo, faz-se necessário utilizar mecanismos pautados por princípios democráticos, diálogo e alteridade. Para alicerçar o trabalho que o coordenador pedagógico realiza no espaço escolar, é preciso pautá-lo em saberes que o condicionem a realizar com autoridade a sua função, mas sem confundir com autoritarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a formação inicial do coordenador pedagógico torna-se uma tarefa árdua quando se coloca em vista as contradições presentes no processo formativo e, conseqüentemente, no trabalho desse profissional. As contradições refletem um distanciamento das contribuições que foram construídas teoricamente sobre o trabalho do coordenador pedagógico, bem como no processo de formação e nas ações que esse profissional assume na escola.

Em se tratando da análise empreendida nesta pesquisa, com base nos objetivos e na problemática elucidados, pontuamos algumas considerações sobre as contribuições do curso de Pedagogia da UEPG (2007-2010) na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico. Para tanto, ressaltamos que as considerações são partes de um inconcluso processo de problematizar a formação e o trabalho do coordenador pedagógico.

Vale destacar que as atribuições que o coordenador pedagógico assume no trabalho da escola vão além da organização do trabalho pedagógico – são atribuições de outros profissionais, como do diretor e do secretário. Nesse sentido, torna-se complexo compreender os saberes que envolvem a formação dos egressos do curso, já que, no contexto de atuação, o coordenador pedagógico secundariza ações e saberes específicos do seu trabalho em detrimento de outras funções. Com isso, o perfil profissional do coordenador pedagógico o aproxima de um multitarefeiro, pois é responsabilizado em assumir atribuições de acordo com as necessidades do espaço escolar. Assim, mobilizar saberes e ações apreendidas no decorrer do processo formativo tornam-se irrelevantes já que, para exercer uma atuação desordenada e imediatista, basta obter os conhecimentos técnicos e operacionais.

As funções de diretor e de secretário, assumidas pelos coordenadores pedagógicos nesta pesquisa, são atribuições determinadas pela SME que não permite uma escolha do profissional, se convém ou não exercê-las. Como reflexo dos determinantes de uma política neoliberal, as condições precárias em que os profissionais atuam na escola resultam em uma ampla dimensão de trabalho e, conseqüentemente, uma responsabilização por outros conhecimentos. Essa situação dificulta o reconhecimento tanto do próprio profissional como da comunidade escolar, sobre qual a identidade profissional do coordenador pedagógico.

Cabe considerar que o cotidiano da escola, como de outras instituições, é naturalmente composto por situações que exigem a resolução de problemas imediatos. No entanto, a falta de profissionais e a secundarização dos aspectos pedagógicos no trabalho do coordenador potencializam ainda mais o distanciamento das necessidades da escola e as atividades que se realizam nesse espaço. Faz-se necessário, assim, definir as atividades realizadas na escola que somem e possibilitem a aprendizagem do aluno. A falta de reconhecimento dos saberes específicos e pedagógicos no trabalho do coordenador, tanto por parte do próprio profissional como da comunidade escolar, dificultam a construção das suas atribuições e, conseqüentemente, da identidade profissional.

Ao assumir a função que mais o aproxima de um multitarefeiro, o coordenador pedagógico deixa de realizar suas principais atribuições, entre elas a organização e a mobilização da construção coletiva do PPP e a formação continuada dos docentes, em detrimento de ações que marginalizam seus saberes específicos. Nesta pesquisa, apontamos a dificuldade dos coordenadores em estabelecer um espaço e tempo destinado para a formação contínua dos profissionais do ensino. Assim, a OTP torna-se uma oportunidade para realizar todas as ações pedagógicas que envolvem a escola bem como a formação continuada dos docentes. No entanto, consideramos o espaço da OTP insuficiente para construir e mobilizar de forma coletiva todas as questões pedagógicas que envolvem a escola. Cabe considerar que o pedagógico se configura como escopo central da escola; é necessário, assim, que seu estudo se realize em todos os momentos.

Outro ponto que questionamos nesta pesquisa é o papel da formação inicial na preparação do coordenador para atuar com base nos saberes pedagógicos da escola. Embora se reconheça a formação inicial como um importante espaço de construção dos saberes do coordenador pedagógico, evidenciamos que a indefinição nas atribuições desse profissional se torna mais agravante quando se considera os modelos assumidos no processo formativo. Conforme analisado, o modelo de formação que ora forma o especialista e o professor, ora o pesquisador, o docente e o gestor resulta em uma compreensão histórica de fragmentação, tanto no perfil como no trabalho que assume esse profissional.

A amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um mesmo profissional para diversas funções que, apesar

de correlatas, possuem especificidades. No que envolve o curso de Pedagogia em análise, denotamos que o PPP (UEPG, 2006) apresenta um aspecto abrangente, pois insere várias temáticas e disciplinas que caracterizam um inchaço curricular. Apesar de considerar a importância das temáticas apresentadas, dentre elas a Educação não formal, Pedagogia inclusiva e Educação no campo, não há um real aprofundamento sobre tais temáticas. Com isso, intensifica-se ainda mais a pulverização da formação do coordenador pedagógico, que, mesmo após a reformulação (BRASIL, 2006), perpetua uma mesma perspectiva fragmentada.

Conforme ressaltamos na análise do PPP (UEPG, 2006), trata-se de uma formação voltada mais à docência, que, em decorrência, secundariza saberes específicos da formação do coordenador pedagógico. Nesse sentido, a formação com um aspecto amplo concentra disciplinas na formação docente que resulta, ao final do curso, em um profissional que não reconhece quem é o coordenador pedagógico, o gestor e o docente. Se já no processo de formação do coordenador, no qual se pressupõe a construção do profissional, há uma difusão de atribuições, a atuação na escola torna-se ainda mais difusa. Cabe pontuar que, como observamos no PPP (UEPG, 2006) em análise, os sujeitos confirmam que os aspectos identitários do curso permanecem confusos. Na mesma medida, também ressaltamos que, ao priorizar a formação para a docência, se desconsidera questões específicas na atuação do coordenador pedagógico.

A conquista do escopo específico de trabalho do coordenador pedagógico na escola precisa estar atrelada a saberes de bases teóricos e práticos. No entanto, os relatos das coordenadoras pedagógicas deflagram uma formação que desvaloriza os conhecimentos práticos e uma atuação que desconsidera os conhecimentos teóricos. Assim, o entendimento errôneo da universidade como espaço exclusivamente teórico e da escola como peculiar às questões práticas manifesta-se nas falas dessas profissionais.

Na análise do PPP (UEPG, 2006), destacamos uma preocupação em superar a fragmentação teórica e prática na formação do coordenador pedagógico, com a inserção das disciplinas articuladoras e do estágio desde o primeiro ano do curso. Ressaltamos, também, que as disciplinas articuladoras não se restringem apenas na compreensão do estágio. Elas se realizam no entendimento de uma formação totalitária com todas as disciplinas do curso. Essa perspectiva avança para uma

compreensão do estágio restrito ao aspecto prático, mas que, de outro modo, passa a obter um significado de teórico-prático no curso.

Ao compreender que a relação teórico-prática possui raízes históricas densas, conforme apresentamos ao longo deste trabalho, consideramos que, apesar de uma proposta pertinente, ainda não é o suficiente para superar a dicotomia. Embora haja esforços em aproximar esses dois polos, denotamos, nas falas das coordenadoras pedagógicas, críticas em relação a um curso estritamente teórico, sem haver uma relação com o espaço de trabalho. No entanto, é possível notar uma compreensão equivocada sobre a relação teoria e prática, já que preconiza uma perspectiva utilitária em que a teoria precisa corresponder de forma imediata à prática. Ao estabelecer a *práxis* como atividade teórico-prática que visa transformar, pontuamos que, ao exercer uma atividade meramente técnica, que distancia o pensar e o fazer, as ações do coordenador pedagógico ficam voltadas à conservação.

O PPP do curso apresentou um inchaço curricular no último ano de formação. Ao sobrecarregar com as disciplinas do estágio em gestão em três modalidades de ensino e o TCC, dificultou ainda mais uma relação teórico-prático do curso, visto que o estágio de gestão se apresenta como um acessório na etapa final do curso. O estágio configura-se como um importante elemento da formação profissional ao oportunizar ao acadêmico a compreensão do espaço de atuação. Assim, o estágio também se torna espaço significativo para composição dos saberes experienciais.

Os saberes experienciais, co-participativos, curriculares e formadores são destacados nas falas das coordenadoras pedagógicas como fundantes para o profissional compreender o espaço da sala de aula e realizar a orientação do trabalho pedagógico do professor. Dessa forma, o estágio na formação inicial, pautado por uma prática comprometida, também se torna um momento chave para a mobilização desses saberes, que permitem ao futuro coordenador pedagógico compreender as especificidades que envolvem o trabalho realizado tanto em sala de aula como na organização do trabalho pedagógico. Cabe considerar que a qualidade do curso de Pedagogia da UEPG é refutada de forma positiva pelas entrevistadas, que valorizam o trabalho dos professores e a sua dedicação com o espaço público.

O estágio na formação inicial precisa prover ao coordenador pedagógico saberes que envolvem especificidades do trabalho desse profissional. Nesse contexto, as disciplinas articuladoras mobilizam saberes experienciais em

consonância com os saberes que são inerentes ao trabalho do coordenador pedagógico. Com esse entendimento, o curso de pedagogia em análise (UEPG, 2006) apresenta saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico para orientar, coordenar, mobilizar e coparticipar das ações que se configuram em sala de aula e fora dela.

Apesar das dificuldades relatadas pelas coordenadoras pedagógicas no trabalho que realizam na escola, destacamos que há uma valorização e um reconhecimento sobre a qualidade da licenciatura em Pedagogia para o seu processo de profissionalização. Nesse sentido, as coordenadoras pedagógicas consideram como necessário a formação no curso de Pedagogia no espaço universitário a fim de obter uma atuação corresponsável na relação intrínseca entre o pensar e o fazer pedagógico do professor.

Uma das dificuldades que se mostra presente nas entrevistas das coordenadoras pedagógicas é a gestão de pessoas. É a partir da gestão de pessoas que se realizam outras ações que envolvem a escola, dentre elas a gestão democrática. Assim, integrar a comunidade escolar na participação do espaço escolar requer uma compreensão de saberes que possibilitem uma atuação dialógica. Embora exposto tanto nas ementas como na perspectiva do curso (UEPG, 2006), a formação de um profissional que possibilite uma organização democrática de escola ainda permanece um obstáculo no que envolve a gestão de pessoas.

Ao pontuar sobre a gestão de pessoas, as coordenadoras pedagógicas ainda relatam a preocupação com os conflitos que se estabelecem no espaço escolar. Por outro lado, evidenciamos que os conflitos são parte integrante da gestão democrática, eles permitem que perspectivas diferentes sejam manifestadas, a fim de estabelecer um consenso. Em contraponto, com uma perspectiva democrática, as coordenadoras pedagógicas relatam a dificuldade em estabelecer relações dialógicas entre a equipe gestora. A gestão democrática, no entanto, precisa ser uma realidade no espaço escolar, que não se limita às relações entre a escola e a comunidade externa - ela precisa ser parte constitutiva daqueles que a integram.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, M. A. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 11-24.

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Conclusões do Encontro Regional e Estadual**. Rio de Janeiro, 1983. (Mimeo).

_____. _____. **Conclusões do Encontro Regional e Estadual**. Rio de Janeiro, 1984. (Mimeo).

_____. _____. **Posição na audiência pública, convocada pelo CNE, sobre formação dos profissionais da educação**. Brasília, 1998. (Mimeo).

_____. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. **Anais...**Brasília, DF, 2004.

BARDIN, L. **Ânálise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929.

_____. **Decreto n. 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Decreto Nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Decreto Nº 62.690, de 10 de maio de 1968. Concede reconhecimento ao Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa - Estado do Paraná. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 1968c. Seção 1, p. 3945.

_____. Lei Nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 nov. 1968a. Seção 1. p. 10369.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

_____. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Parecer Nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores, mínimos de conteúdo para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 101-117, abr.1969.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abri. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-15.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C.; MONÇÃO, M. A. G. Os saberes necessários do coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 77-98.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores** - busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

_____. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v. 1, n. 3, p. 51-75, dez. 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. UNESP, 1999.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

CARNEIRO, I. M. S. P.; MACIEL, M. J. C. Pedagogia e pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade e competências pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Pernambuco, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 210-231.

CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. J. M.; SOUZA, M. B. de. O coordenador pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública. In: XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S.; DUARTE, E. C. F. **Coordenação pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. Curitiba: CRV, 2013. p. 25-38.

CAMPOS, Roselane de Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

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

CHRISTOV, L. H. da S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 61-70.

CHRISTOV, L. H. da S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CRUZ, G. B. **Cursos de Pedagogia no Brasil**: História e Formulação com Pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

_____. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 157-176.

DINIZ-PEREIRA, J. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p.34-51, jan./abr. 2011.

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

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomadas do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.11-26.

_____. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria e Educação. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação.** Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUITA, M. F.; SASTRE, M. G. (Coords.). **Organización Escolar, Profesión Docente y Entorno Comunitário.** Madrid: Akal, AS, 2005.

FERNANDES, M. J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.** Araraquara, 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro: DpeA, 2003.

_____. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade da concepção da gestão na formação dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Liber Livro, 2006. p. 81-102.

_____. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Supervisão educacional no Brasil: Trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 81-102.

FERREIRA, N. S. C.; SILVA, S. R. A gestão democrática da educação sob o prisma da ética e da justiça social. In: Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, Alexandre Ventura. (Org.). **Políticas e Gestão local da Educação.** Aveiro: Universidade de Aveiro/Theori, poiesis, práxis, 2005, v. 1. p. 115-125.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FLACH, S. de F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão – 2001-2004.** 2005, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREITAS, H. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, mai./ago. 2002.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 111-177.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 113-120.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação In: _____. **Educar por competências**: O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

HOBOLD, M. S. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 269-282, maio/ago. 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores: Novos desafios para as faculdades de educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, ENDIPE, 8. 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. p. 455-468.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-57.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002.

_____. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2004.

_____. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Pernambuco, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 185-212.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da Ande**, Goiânia, v. 11, p. 5-13, 1986.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação do profissional da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: Rangel, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 69-80.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere - Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo sobre a formação pedagógica**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

MARTINS, A. M. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 195-206, abr./jun. 2008

MASSON, G. **Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital**. 2003, 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MASSON, G.; MAINARDES J. O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-Diretrizes Curriculares Nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, out./nov. 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdfsaUcar, 2002.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7- 25, 2001.

NADAL, B. G. A gestão e o trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8, 2008, Curitiba. **Anais....** Curitiba: PUC, 2008. p. 534-548.

_____. **Cultura escolar**: um olhar sobre vida na escola. 2008. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

_____. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 7, p. 27-42, abr. 2001.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu a procura de uma sociologia da prática. In: _____. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'água, 2002, p. 149-174.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PARO, V. **Críticas da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIERINI, A. S.; SADALLA, A. M. F. A. Laços se formam a partir de nós - Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75-90.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria-prática**: São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**: São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, U. de. **A Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto do cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. **Les sciences de l'éducation**. Paris: La Découvert, 1993.

RANGEL, M. **Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina**. Campinas, SP: Papirus: 1997.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2005.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre a educação**, Presidente Prudente, v. 12, n.13, p. 105-106, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROSSI, V. L. S. Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. 2003.

SANTOS, S. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e os nexos entre teoria e prática: uma análise. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 2, p. 81-93, nov. 1999.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: SAVIANI, D.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-38

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n.1, p. 7-19, jan./jun. 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134. jan./abr. 2007.

_____. Percorrendo Caminhos na Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 177-190.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, C. S. B. Da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA JUNIOR, C. A. S. A supervisão e o ensino. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 1. N 3. 1982.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006, 302 f. Tese (doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SOUZA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p.149-168

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p.47-60.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

_____. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

TOZETTO, S.; GOMES, T. Formação inicial e a manifestação dos acadêmicos sobre a relação teoria prática. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 645-666, maio/ago. 2013.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Implanta na Universidade Estadual de Ponta Grossa o Regime Seriado Anual**. n. 005 de 30 de maio de 1989.

_____. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2006. (Processo nº 04820 – de 10/08/2006 – aprovado em 05/12/2006 pelo Parecer CEPE n. 159/2006 e Resolução CEPE nº 130/2006). Ponta Grossa: UEPG, 2006.

_____. **Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia. Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes**. Colegiado do curso de Pedagogia. Processo n. 0221. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 1996.

_____. **Concede autorização para o funcionamento de cursos**. Decreto n. 111, de 6 de novembro de 1961.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA., 1968.

VEIGA, I. P. A. Avanços na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p.75-98.

_____. Projeto Político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-36.

VIEIRA, S. L. Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica. In: TERCER CONGRESO NACIONAL Y SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, Ceará. **Anais....** Ceará: Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximacao-historica.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Solicitação da lista dos egressos do curso de Pedagogia (2007-2010)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Eu, Priscila Gabriele da Luz Kailer, portadora do CPF 077.297.619-80, aluna do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR (UEPG) inscrita com R.A. 3100114016001, venho por meio deste documento solicitar a listagem dos formados no curso de licenciatura em Pedagogia referente ao ano de 2007 a 2010, contendo nome, email e telefone. Esses dados serão utilizados para fins de pesquisa, no trabalho dissertação o qual possui o título: A formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR, orientado pela Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto.

Agradecemos pela atenção

Priscila Gabriele da Luz Kailer

Ponta Grossa, 14 de abril de 2014.

APÊNDICE B

**Carta de apresentação para realizar a pesquisa na Rede Pública Municipal de
Ponta Grossa- PR**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Eu, Priscila Gabriele da Luz Kailer, portadora do CPF: 077.297.619-80, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG), venho por meio deste documento solicitar a parceria com a rede municipal de educação, Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, para fins de pesquisa.

Essa parceria é necessária para efetuar a coleta de dados para o trabalho de dissertação, o qual possui como título: *A formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010)* da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR, orientado pela Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto. A pesquisa possui como objetivo central, analisar os saberes da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/2010, que estão presentes na prática do coordenador pedagógico.

A pesquisa envolverá egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, referente ao ano de 2010, que se encontram como coordenadores pedagógicos. Para tanto, se faz necessário uma lista prévia contendo os nomes dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa- PR, com intuito de identificar os egressos do curso. Após identificar os sujeitos da pesquisa, se realizará entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos. As datas e horários serão organizados juntamente com o coordenador pedagógico. Colocamos em anexo uma cópia do Protocolo de Pesquisa, enviada à Comissão de Ética em Pesquisa para que nossa proposta fique clara.

Desde já agradecemos a atenção:

Priscila Gabriele da Luz Kailer

Susana Soares Tozetto
Ponta Grossa, 2014.

APÊNDICE C

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os coordenadores
pedagógicos**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Título do Projeto: A formação inicial do coordenador do pedagógico: O egresso (2007-2010) do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Pesquisadora Participante: Priscila Gabriele da Luz Kailer

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)

Telefones para contato: (42) 3025-7702 (42) 9822-5359

Nome do voluntário: _____ Idade: _____ R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Mestrado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra: Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado com o reflexo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/2010 no trabalho do pedagogo. O objetivo central da presente pesquisa é analisar as contribuições da formação inicial de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa /2010 na construção dos saberes necessários para a prática do pedagogo nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa. Diante do exposto, esta pesquisa se norteia pelas seguintes questões: Quais as contribuições da formação inicial de Pedagogia UEPG/2010 na construção dos saberes necessários para a prática do pedagogo nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa?

Ressaltamos a importância de sua participação na referida pesquisa para conhecer e compreender sobre a formação inicial do pedagogo e ampliar as informações sobre as especificidades dos saberes presentes na prática do pedagogo. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo email: kailer.priscila@yahoo.com.br ou por meio dos números: (42) 30257702 / (42) 98225359. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com o COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo. Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa. Obrigada pela sua atenção.

Pesquisador Responsável: Professora Dra. Susana Soares Tozetto

Ass: _____

Pesquisadora Participante Priscila Gabriele da Luz Kailer - R.A: 3100114016001

Ass: _____

Em caso de dúvidas entrar em contato pelo telefone (42) 3025-7702 (42) 9822-5359

Eu,

_____, RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Ponta Grossa, ____ de _____ de ____

Assinatura do responsável pelo consentimento

APÊNDICE D

Questionário para caracterização dos coordenadores pedagógicos



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Questionário fechado aplicado aos coordenadores pedagógicos

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

2. DADOS PROFISSIONAIS

Pós- graduação: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Atuação na docência: _____ anos.

Professor de Educação Infantil: _____ anos.

Professor das Séries iniciais do Ensino Fundamental: _____ anos.

Professor das Séries Finais do Ensino Fundamental: _____ anos.

Professor de Ensino Médio: _____ anos.

Atuação na coordenação pedagógica: _____ anos.

Coordenador pedagógico na Educação Infantil: _____ anos.

Coordenador pedagógico nas Séries iniciais do Ensino Fundamental: _____ anos.

Coordenador pedagógico das Séries Finais do Ensino Fundamental: _____
anos.

Coordenador pedagógico do Ensino Médio: _____ anos.

APÊNDICE E

Entrevista semiestruturada



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA REALIZADA COM OS EGRESSOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE PONTA GROSSA/2010**

Roteiro de discussão:

- A-** Contribuições do curso de licenciatura em Pedagogia para a atuação da coordenação pedagógica na escola.
- B-** Discussões realizadas no processo de formação inicial que atendem e ou correspondem com a prática vivenciada.
- C-** A importância do processo de formação inicial para a sua prática.
- D-** Articulação da formação inicial com a prática.
- E-** Rotina do coordenador pedagógico.
- F-** Clima organizacional que favoreça a gestão democrática.
- G-** Gestão democrática e autonomia.
- H-** Temas abordados nas reuniões pedagógicas com os pais e professores.
- I-** Formação inicial para gestão, pesquisa e docência.

ANEXO A**Parecer Consubstanciado do CEP**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO INICIAL NO TRABALHO DO PEDAGOGO: O EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/2010

Pesquisador: Susana Soares Tozetto **Área Temática:** Versão: 2 **CAAE:** 42035414.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

1.008.645 **Data da**

Relatoria: 25/03/2016

Apresentação do Projeto:

Este trabalho apresenta uma análise sobre os saberes da formação inicial presentes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa 2010, tendo em vista as práticas do pedagogo na escola. Para tanto, se objetiva neste trabalho analisar os saberes da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/2010 que estão presentes na prática do pedagogo egresso; investigar as contribuições da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG/2010 na construção dos saberes necessários para a prática do pedagogo

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os saberes da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/2010, que estão presentes na prática do pedagogo egresso. **Objetivo Secundário:** Investigar as contribuições da formação inicial do curso de pedagogia da UEPG/2010 na

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100. **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900 **UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA **Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 1.008.645

construção dos saberes necessários para a prática do pedagogo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente descritos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador descreve que não se aplica benefícios oriundos da pesquisa. Um dos pilares da pesquisa com humanos é existir benefícios a sociedade como um todo e/ou ao indivíduo diretamente, por isso seria adequado adicionar os benefícios da pesquisa que pela leitura do projeto evidentemente existem. Pesquisador deve adicionar o questionário que será aplicado aos indivíduos para apreciação do comitê. O pesquisador menciona que não fará uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc), mas menciona que já fez uso dos dados fornecidos pela UEPG sobre os indivíduos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 01 de Abril de 2015

Assinado por: ULISSES COELHO (Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100. **Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900 **UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA **Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B**Componentes curriculares do curso de Pedagogia da UEPG (2007-2010)**



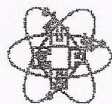
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

3 - COMPONENTES CURRICULARES

3.1 DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO PLENO

3.1.1 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO - NÚCLEOS TEMÁTICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPART	DISCIPLINAS	C/H
01	Educação	501	História da Educação	68h
02	Educação	501	História da Educação Brasileira	102h
03	Educação	501	Filosofia da Educação	102h
04	Educação	501	Filosofia da Educação Brasileira	68h
05	Educação	501	Psicologia da Educação I	68h
06	Educação	501	Psicologia da Educação II	136h
07	Educação	501	Sociologia da Educação I	68h
08	Educação	501	Sociologia da Educação II	102h
09	Educação	501	Política e Organização da Educação Brasileira	102h
10	Educação	501	Educação e Currículo	68h
11	Ensino	503	Didática I	68h
12	Ensino	503	Didática II	102h
13	Ensino e Pesquisa	503	Metodologia da Pesquisa em Educação	68h
14	Educação	503	Educação de Jovens e Adultos	68h
15	Educação	503	* Pedagogia Inclusiva	51h
16	Educação	505	** Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	51h
17	Trabalho de Conclusão de Curso	503	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso	34h
18	Prática de Ensino	503	Prática Pedagógica	102h
19	Prática de Ensino	503	Pesquisa e Prática Pedagógica I	102h
20	Prática de Ensino	503	Pesquisa e Prática Pedagógica II	102h
21	Prática de Ensino e Gestão Educacional	503	Seminários Avançados em Gestão Educacional I	102h
22	Prática de Ensino e Gestão Educacional	503	* Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	51h
23	Gestão Educacional	503	** Seminários Avançados em Gestão Educacional II	51h
			Total de carga horária	1836h



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

3.1.2 DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO- NÚCLEOS TEMÁTICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTº	DISCIPLINAS	C/H
24	Gestão Educacional	503	Gestão Educacional I	68h
25	Gestão Educacional	503	Gestão Educacional II	68h
26	Ensino	503	Fundam. Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	136h
27	Ensino	503	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	102h
28	Ensino	503	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	102h
29	Ensino	501	Fundamentos Teóricos da Educação Infantil	68h
30	Educação	503	Ludicidade, Corporeidade e Arte	68h
31	Estágio Curricular Supervisionado	503	Estágio Curricular Superv. na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fund.	136h
32	Estágio Curricular Supervisionado	503	*Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedag. do Ensino Médio	136h
33	Estágio Curricular Supervisionado	503	** Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	136h
			Total de carga horária	1020h

3.1.3 DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO- NÚCLEOS TEMÁTICOS - EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DEPARTº	DISCIPLINAS	C/H
34	Educação	501	Cidadania e Sociedade (à distância) - obrigatória	68h
35	Tecnologia	503	Tecnologia da Informação e Comunicação	68h
36	Educação	501	Educação em Espaços Não-Formais	68h
37	Educação	503	Educação no Campo	68h
38	Ensino	503	Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino	68h
			Total de carga horária	340h