



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: EGRESSO DA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA- RR**

**Autora: Telma Cunha Pereira
Tutor : Mgs. Esdras Tavares**

Maracay, junio de 2018



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL - UPEL
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

**FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: EGRESSO DA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA- RR**

Trabajo de Grado, Trabajo de Grado como requisito parcial para optar al título de
Magister en Educación en Educación.

Autora: Telma Cunha Pereira

Tutor: Mgs. Esdras Tavares

Maracay, junio de 2018



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



ACTA DE APROBACIÓN

Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado Titulado: **"Formação Inicial Do Coordenador Pedagógico: Egresso Da Licenciatura Em Pedagogia Da Universidade Estadual De Roraima- RR"**, presentada por el profesor: **Telma Cunha Pereira**, C.I. 33225 para optar al título de Magister en Educación Mención Educación Superior, estimamos que reúne los requisitos para ser considerado como:

Aprobado

En Maracay, a los 22 días del mes de junio de dos mil dieciocho.


Dra. Francisca Fumero
C.I. 5273829


Dr. Efraim Gideon
C.I. 7255097


Mgs. Esdras Tavares (Tutor)
C.I. 318130

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	5
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	6
INTRODUÇÃO	11
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1 A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCURSO HISTÓRICO E MODELOS FORMATIVOS.....	14
1.1 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	17
1.2 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	32
1.3 SABERES NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	40
1.4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	49
1.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	56
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA-RR	71
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	72
2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA.....	72
3 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA	93
3.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	96
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	96
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das pedagogas envolvidas na pesquisa 100

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

CM – Creche Municipal

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia

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

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

OE – Orientação Educacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SE – Supervisão Escolar

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL - UPEL
 INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
 SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR

**FORMACIÓN INICIAL DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO: EGRESO DE LA
 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE
 RORAIMA.**

**Autora: Telma Cunha Pereira
 Tutor: Mgs. Esdras Tavares
 Fecha: Junio de 2018.**

RESUMEN

El presente texto es resultado de un estudio que parte de una investigación realizada en campo y tiene como objeto la formación inicial del coordinador pedagógico en la Universidad Estadual de Roraima, donde el objetivo general es analizar las contribuciones de la licenciatura en Pedagogía de la referida Universidad, en la construcción de los saberes necesarios para la práctica del coordinador pedagógico, buscando identificar qué saberes están presentes en la práctica de este profesional que tiene extrema importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje académico. El análisis de la formación inicial del coordinador pedagógico se justifica por las modificaciones históricas y sociales realizadas en el lugar de la formación en estos últimos años. Para eso, se hizo necesario el análisis de la elaboración y de la reformulación del Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Estadual de Roraima-RR. Esta investigación se apoyó en el enfoque cualitativo según Richardson et al (1999). Los datos de la encuesta fueron obtenidos con entrevistas semiestructuradas; para análisis documental, se apoyó en Lüdke y André (1986). La encuesta tuvo la participación de seis (6) coordinadoras pedagógicas egresadas del curso de Pedagogía con formación en la Universidad Estadual de Roraima. Del total de seis (6) coordinadoras pedagógicas, tres (3) actuaban en la Educación Infantil Municipal y otras tres (3) se encontraban actuando en lo Enseñanza Fundamental. Para el análisis de los datos, se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (1977). Los resultados de esta investigación muestran que la amplitud de la formación del coordinador pedagógico desafía las posibilidades de formar un profesional para diversas funciones, docente, gestor e investigador, que, a pesar de correlatas, poseen especificidades. Se resalta, también, que la licenciatura en Pedagogía de la Universidad investigada es más volcada a la docencia, que, en consecuencia, secundariza saberes de la formación del coordinador pedagógico.

Palabras-clave: Formación Inicial. Saberes. Coordinador Pedagógico

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL - UPEL
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: EGRESSO DA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
RORAIMA.**

Autora: Telma Cunha Pereira

Tutor: Mgs. Esdras Tavares

Data: Junho de 2018.

RESUMO

O presente texto é resultado de um estudo que parte de uma investigação realizada em campo, e tem como objeto a formação inicial do coordenador pedagógico na Universidade Estadual de Roraima, onde o objetivo geral é analisar as contribuições da licenciatura em Pedagogia da referida Universidade, na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico nas escolas, buscando identificar quais saberes estão presentes na prática deste profissional que tem extrema importância no processo de ensino e aprendizagem escolar. A análise da formação inicial do coordenador pedagógico se justifica pelas modificações históricas e sociais realizadas no local (universidade) da formação do coordenador pedagógico nesses últimos anos. Para isso, se fez necessária a análise da elaboração e da reformulação do Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de Roraima- RR. Esta pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, sob a concepção de Richardson et al. (1999). Os dados da pesquisa foram obtidos com entrevistas semiestruturadas e, para sua análise documental, se fundamentou em Lüdke e André (1986). A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas egressas do curso de licenciatura em Pedagogia com a formação da Universidade Estadual de Roraima. Se enfatiza que, do total de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) atuavam na Educação Infantil Municipal, e outras três (3) encontravam-se atuando no espaço do Ensino Fundamental. Para a análise dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). No que se refere aos resultados desta pesquisa, estes mostram que a amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para as diversas funções: docente, gestor e pesquisador, que, apesar de correlatas, possuem especificidades. Ressalta-se, também, que a licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima é mais voltada à docência, e, em decorrência disso, secundariza saberes referentes à formação técnica inicial do coordenador pedagógico.

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

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial e minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, aos meus filhos Raimundo Mauricio Cunha Pereira, Maurissiane Cunha Pereira, Maurisseia Cunha Pereira e a todos os meus netos.

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, ao Instituto Aba Pai pelo ambiente criativo e amigável que proporcionou confiança no mérito e ética aqui presentes.

Aos orientadores, pelo empenho e dedicação à elaboração deste trabalho.

Ao meu esposo Raimundo Vieira Pereira, que apesar de todas as dificuldades sempre me apoiou e me fortaleceu o que foi muito importante para o término dessa jornada.

Aos meus filhos que no momento de minha ausência dedicado ao estudo superior, sempre entenderam que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente, em especial minha filha Maurissiane Cunha Pereira pelo incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e fizeram parte da minha formação, a todos o meu muito obrigada.

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.

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.

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.

A delimitação de espaço da pesquisa leva em consideração as mudanças ocorridas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, bem como, do contexto legal e prático da função de coordenador pedagógico e suas influências na reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico da Universidade Estadual de Roraima.

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.

A análise dos dados considera as contribuições de Bardin (1977) sobre 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 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 e, 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 Roraima. 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, se evidencia 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 Roraima- RR, com o propósito de compreender a formação do coordenador pedagógico no espaço 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 Roraima – RR.

No **Capítulo III**, realizamos a análise do trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Boa Vista - RR. Desse modo, discutiremos 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 denomina-se: 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.

Nesse momento, realizamos a análise dos dados, com base no trabalho que as coordenadoras pedagógicas desenvolveram na escola. 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.

As considerações finais deste trabalho revelam que a licenciatura em Pedagogia analisada apresenta um inchaço curricular com a inserção de várias temáticas e uma fragmentação com a formação do pesquisador, gestor e docente. A formação ampla e fragmentada desse profissional influencia no trabalho que ele realiza na escola, como mostram as dificuldades relatadas por eles mesmos.

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, onde as denominações para o trabalho desse profissional: Supervisor Educacional, Orientador Educacional, Pedagogo, Assistente pedagógico. Cabe destacar que, neste trabalho, o profissional referenciado como coordenador pedagógico é o egresso de Pedagogia e que possui 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 Roraima, concluintes em 2010. E norteia-se pela seguinte questão: Quais as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima 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 Roraima, que estão presentes na prática do coordenador pedagógico.
2. Investigar as contribuições da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima, na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico.
3. A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) que atuam na Educação Infantil Municipal, e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 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.

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).

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.

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.

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 imputadas 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.

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.

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.

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, ressalta-se que nem sempre as atribuições que se tem na atualidade foram centrais em sua atuação na organização do espaço escolar, pois, em épocas passadas não se analisava, tecnicamente, a contratação dos profissionais da educação.

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.

Ressalta-se que abordagens da eficiência e da eficácia encontram seus

fundamentos na influência das bases materiais do século passado, com as marcas do taylorismo 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, 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.

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*. 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 final do século XVIII e início do século XIX, a ideia de supervisão

educacional oportunizou a organização dos sistemas estaduais 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 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 captadora (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) elucida que o conceito de autoridade se restringe ao sentido gerencialista, quando visa obedecer aos determinantes dos comandos, de forma independente da sua vontade. De outro modo, a autoridade construída no viés democrático pressupõe a consciência das ações desenvolvidas (PARO, 2015).

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.

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 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, se defende que o PPP elaborado nos princípios democráticos é caracterizado por uma ação consciente, em ruptura histórica e em uma dimensão dialógica que a distância 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.

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 qualidade da 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 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, compreende-se 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. Nessa perspectiva, defende-se a necessidade de o coordenador pedagógico ser formado em um curso de Pedagogia,

que possibilite a compreensão dos determinantes sociais, políticos e econômicos.

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.

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, 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).

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.

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. 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 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, consequentemente, 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 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. Com essa configuração, a LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) promoveu uma ampla modificação no ensino e, conseqüentemente, na formação do professor e do coordenador pedagógico.

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.

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, conseqüentemente, 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 locus 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.

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 Roraima.

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, consequentemente, 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).

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 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. 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).

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.

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). 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 realizasse 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 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). 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 comum 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 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.

[...] 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. (KUENZER, 1999, p. 175),

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. 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.

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).

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, demonstrando avanço no processo educacional brasileiro.

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, todas as características do

coordenador se pautavam em técnica científica.

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 formação dos professores em lócus diferenciado da formação do pedagogo caminha ao encontro das políticas reformistas e visa atender às exigências dos órgãos internacionais, de maneira a atendê-las no cumprimento dos acordos 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, iniciando uma nova etapa na formação dos pedagogos.

Foram consideradas 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, numa trilha histórica, pautada em diversas contradições e lutas sociais.

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), o que evidencia a necessidade da formação em Pedagogia para o coordenador pedagógico.

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, ou seja, se faz mister novas concepções

sobre todos os sujeitos e elementos envolvidos:

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 e não da gestão 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, consideremos, no capítulo seguinte, a formação inicial do coordenador pedagógico no lócus da Universidade Estadual de Roraima. 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).

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA-RR

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 tornam-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 Roraima/RR.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

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 UERR. 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.

Permeado por políticas de expansão no atendimento educacional, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), localizado no estado do Roraima, foi aprovado pela Comissão Provisória de Implantação de UERR, através do parecer nº 023/2006 e autorizado pela Resolução nº 023 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial nº 343 de 29 de maio de 2006.

Nesse momento passa-se a atender os alunos do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação, mantido pela Fundação de Educação Superior que foi extinta em janeiro de 2007. Com isso inicia-se o processo de adaptação do Curso de Pedagogia nos municípios de Boa Vista, Alto Alegre, Iracema, Bonfim, Surumu, Rorainópolis, Nova Colina, São Luiz do Anauá, São João da Baliza, Caroebe e Entre Rios

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 (UERR, 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 RORAIMA

Para análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR, 2016), faz-se necessário compreender os posicionamentos políticos e os aspectos legais que embasam tal documento.

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, 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.

[...] 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. (BRASIL, 2005, p. 5),

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 Roraima 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 UERR, fez-se necessária a análise da reformulação e da elaboração do referido PPP.

As mudanças do PPP (UERR, 2016) 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). 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 Roraima teve como pressuposto coletar subsídios da percepção discente sobre o modelo do curso em questão, ou seja, partiu das expectativas socioeducativas.

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 (UERR, 2016) 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 iniciantes as disciplinas consideradas centrais para a formação do pedagogo. Conforme consta no projeto em análise (UERR, 2016), 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, consequentemente, 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 (UERR, 2016), é a exigência de aproximar a disciplina de Língua Portuguesa da área pedagógica (UERR, 2016).

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).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERR 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 (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016). 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 (UERR, 2016). 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 UERR passa a ser realizada com a inclusão das disciplinas relacionadas à gestão educacional e à docência desde o primeiro ano do curso na escola (UERR, 2016).

É com esse entendimento que o projeto do curso de licenciatura em Pedagogia (UERR, 2016) 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” (UERR, 2016, p. 80, grifo do autor).

O projeto do curso de licenciatura em Pedagogia da UERR (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 (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016).

Como já exposto, o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em Pedagogia da UERR (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 UERR 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 UERR (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016), 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) (UERR, 2016, 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 (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016), compreendem disciplinas que se realizam durante todos os anos de formação do pedagogo. 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.

Assim, 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.

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 (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016) 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 gestor a. Se salienta 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 UERR, conforme o PPP em análise (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016). 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016). 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 e não apenas como discente.

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 (UERR, 2016).

Conforme o PPP do curso (UERR, 2016), essa disciplina denota um espaço para reflexão e problematização a partir de momentos de sistematização e síntese da relação teórico-prática. Entende-se 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016) 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” (UERR, 2016, p. 30). A disciplina Paradigmas de gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória, necessidades e repercussões para o trabalho do pedagogo (UERR, 2016) 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.

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 (UERR, 2016). 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, em meio a controvérsias e demais dilemas da educação.

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 (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016).

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 resignificação 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 Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (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 educacional.

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 a prática pedagógica, definida como imprevisível e complexa, que supõe a necessidade da atuação competente. Diante das transformações, a teoria torna-se obsoleta - é preciso 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 UERR (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 (UERR, 2016). Nesse sentido, o projeto também coloca a competência técnica como uma dimensão necessária para o compromisso ético, político e social (UERR, 2016).

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. 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.

Perante essa abrangência, o projeto em análise (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016).

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 (UERR, 2016) algumas disciplinas referentes à formação do docente e do gestor que diminuíram 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 (UERR, 2016).

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).

Não reconhecendo 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 UERR como um processo imprescindível, 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 (UERR, 2016) 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 (UERR, 2016), 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 (UERR, 2016). 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 (UERR, 2016). 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 (UERR 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 (UERR, 2016) 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 crítica 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 (UERR, 2016) 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.

3 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

A formação inicial de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima/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 considerar os contextos de atuação do coordenador pedagógico e a influência desses espaços no trabalho dos profissionais, delimitamos nesta pesquisa os coordenadores pedagógicos e que atuam nas escolas públicas municipais de Boa Vista, a fim de retratar de forma mais precisa a realidade desse contexto.

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. Para tanto, entramos em contato inicialmente com o campo de pesquisa em agosto de 2016, a fim de solicitar a listagem dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia (APÊNDICE A).

Nesse momento, foram disponibilizadas quatro listas, referentes aos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia, 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 UERR, utilizamos apenas a lista referente, a qual apresentou o número total de 76 egressos do curso. Em seguida, entramos em contato com a SMEC para solicitar a lista com os nomes das coordenadoras pedagógicas que se encontram nas escolas públicas municipais de Boa Vista (APÊNDICE B).

O intuito dessa lista seria comparar os nomes que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Boa Vista, com os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UERR. 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 UERR.

Concomitante ao levantamento dos egressos do curso, encaminhamos o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UERR. 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 e seis (76) pedagogos, encontramos oito (8) egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UERR, que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Boa Vista.

A delimitação em realizar a pesquisa com os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas municipais de Boa Vista 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 Boa Vista, 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 nas Escolas Municipais de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental.

Para se caracterizar as coordenadoras pedagógicas solicitou-se 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.

Ressalta-se 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.

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).

3.1 Instrumentos da Pesquisa

Destaca-se a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Pedagogia da UERR, 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 UERR.

Ao aprofundar a análise da formação inicial da licenciatura de Pedagogia da UERR, 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.

3.2 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 UERR/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, utilizamo-nos 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 Roraima (UERR, 2016) 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 (UERR, 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 (UERR, 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, tem-se a última etapa desta pesquisa está pautada na relação entre a análise do PPP (UERR, 2007) e os dados coletados, por meio de uma entrevista semiestruturada, com acadêmicos egressos do curso em análise desta universidade.

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.

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 (UERR, 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 se ressalta na análise do PPP (UERR, 2006), trata-se de uma formação voltada mais à docência, secundariza saberes específicos da formação do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, a formação ampla 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 (UERR, 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 (UERR, 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.

É possível notar uma compreensão equivocada sobre a relação teoria e prática, quando preconiza uma perspectiva utilitária em que a teoria precisa corresponder de forma imediata à prática. Ao estabelecer a práxis como atividade teórico-prática, pontua-se que, ao exercer uma atividade meramente técnica, se distancia o pensar e o fazer, e 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 UERR 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.

As disciplinas articuladoras mobilizam saberes experienciais em consonância com os saberes inerentes ao trabalho do coordenador pedagógico. Com esse entendimento, este curso em análise (UERR, 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, destaca-se 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, pois, a partir desta gestão de 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 (UERR, 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.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

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 UERR 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 SMEC 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, consequentemente, 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.

Em contraponto, numa perspectiva democrática, as coordenadoras pedagógicas relatam a dificuldade em estabelecer relações dialógicas entre a equipe gestora, 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.

Portanto, há evidências de que os conflitos se constituem em parte integrante da gestão democrática, permitem que perspectivas diferentes sejam manifestadas, a fim de estabelecer um consenso e se refletir sobre as contradições apresentadas e discutidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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

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. **Análise 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.** Da 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/19101929/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 No. 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. 120A, 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: Art Med, 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.

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.

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

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: Liber 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: Liber 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.

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, Antônio 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. 136167, 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.

_____. **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.

GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

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. 7790, 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 Roraima, 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 Roraima, Ponta Grossa, 2003.

MASSON, G.; MAINARDES J. **O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Roraima: aspectos históricos e reflexões pós-Diretrizes Curriculares Nacionais.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

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 palpito 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

_____. **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. 1333.

_____. (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 Roraima 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.** Poiesis 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, 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.

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

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.
165

_____. **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.

UERR. **Universidade Estadual de Roraima.** Implanta na Universidade Estadual de Roraima o Regime Seriado Anual. n. 005 de 30 de maio de 1989.

_____. Universidade Estadual de Roraima. **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: UERR, 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 Roraima. 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. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 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: Papirus, 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-nobrasil-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.