



GLAUBER LUAN LOPES GUIMARÃES
WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PEDAGOGO

A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO DA
BACIA DO RIO CORRENTE-BA



GLAUBER LUAN LOPES GUIMARÃES
WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PEDAGOGO

A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO DA BACIA
DO RIO CORRENTE-BA

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Os autores

Capa: Freepik

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G963d Guimaráes, Glauber Luan Lopes

Desafios e perspectivas do pedagogo : a formação especializada e o campo de atuação do coordenador pedagógico no ensino médio da Bacia do Rio Corrente - BA / Glauber Luan Lopes Guimaráes, Waléria Batista da Silva Vaz Mendes. - Santo Ângelo : Metrics, 2025.

88 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-5397-305-3

DOI 10.46550/978-65-5397-305-3

1. Educação. 2. Formação pedagógica. I. Mendes, Waléria Batista da Silva Vaz II. Título

CDU: 371.13

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este projeto foi contemplado nos Editais da Política Nacional Aldir Blanc Bahia e tem apoio financeiro do Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Cultura do Estado via PNAB, direcionada pelo Ministério da Cultura - Governo Federal.

APOIO FINANCEIRO



MINISTÉRIO DA CULTURA



Se meus fracassos não ensinassem tanto
Se minhas lágrimas não põem à prova
Acho que o segredo de vencer na vida
Talvez é compreender sua dor de agora
Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir ao processo
Vai ter direito à vista mais fantástica
O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testa
Porque o que vem de graça é mais sem graça
Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa...
(Tribo da Periferia)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: ORIGEM E MARCOS LEGAIS	15
1.1 Ensaios pedagógicos	15
1.2 A Pedagogia no Brasil: períodos, discursos e mudanças	16
1.2.1 A década de 1930 e a tentativa da escolarização	17
1.2.2 A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB).....	21
1.2.3 A segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	22
1.2.4 A década de 1980	23
1.2.5 O Decreto n.º 2.208/1997	25
1.2.6 O Decreto n.º 5.154/2004	26
1.2.7 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024.....	30
1.3 A pedagogia como ciência da educação: a validação do conhecimento.....	32
1.4 Pedagogia: para quem e para o quê?.....	36
2 ESPECIFICIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO.....	43
2.1 Primeiras impressões.....	43
2.2 Campo de atuação <i>versus</i> formação específica	49
2.3 A interdisciplinaridade como uma necessidade vital.....	51
2.4 Atuação do coordenador pedagógico no Ensino médio da Bacia do Rio Corrente – BA	53
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1 Tipo de pesquisa.....	59
3.2 Local da pesquisa.....	61
3.3 Participantes da pesquisa	62
3.4 Coleta de dados	63

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
4.1 Percepções dos participantes acerca do papel do pedagogo no ensino médio da bacia do rio corrente	66
4.2 A formação do pedagogo para desempenho da função no Ensino Médio	68
4.3 As contradições no desempenho da função pedagógica.....	69
5 TRILHAS FORMATIVAS E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
5.1 Desempenho da função à luz da emancipação humana.....	73
5.2 Apresentação do produto educacional	75
CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

Ao viajar no tempo e observar todo o contexto educacional, percebe-se que desde os primórdios a educação sempre esteve atrelada à base social, ditando o ritmo de uma forma tímida e implícita, sendo guiada por todo o aparato e metabolismo social operante e enviesada por pressupostos tradicionais e dicotômicos, a representarem mazelas sociais, dualismos de realidades e a apropriação do saber por métodos de aplicabilidade e assimilação.

Do ponto de vista histórico da educação, desde o seu início a figura docente preponderou na ministração e no desenvolvimento das atividades inerentes ao espaço escolar; por isso, foi possível até os dias atuais, perceber todos os desafios, anseios e fragilidades que perpassam o fator aprendizagem. Tais pressupostos não rotulam ou condenam o papel do educador pelo insucesso escolar, tampouco pelas fragilidades inerentes a sua função, porém, a necessidade de formação no que tange ao aspecto pedagógico reproduz todos esses elementos contraditórios para o fracasso escolar.

Esta pesquisa vem com o intuito de subsidiar a prática do pedagogo por meio de elementos com viés pedagógico e de ressaltar a necessidade de uma formação especializada relativa à pedagogia e ao seu caráter pedagógico. Para nós é de fundamental importância compreender o processo correspondente à aprendizagem e todos os fatores que englobam o sucesso escolar: formação especializada, interdisciplinaridade, pedagogo, coordenador pedagógico, currículo integrado e rigor científico. Todos esses elementos, interligados, pedagogicamente formam o sujeito e propõem uma integração de múltiplas aprendizagens.

A pedagogia foi abordada em seu sentido ontológico para apropriação do conhecimento, sendo de fundamental relevância compreender a sua relevância para aquisição do saber e que a sua prática interliga todo um aparato social e prática educativa. Desse modo, não se proporá apenas a apresentação dos profissionais e sua formação, mas do seu campo de formação e atuação e do processo interdisciplinar.

A pesquisa tem como referencial teórico: Marx (1980;2002), Saviani (2008), Libâneo (1996), Sthepan Ball (2011), Morin (2001),

Luzuriaga (1984), Mézaros (2005), Fazenda (1992) e como método, foi utilizado o materialismo histórico e dialético, pois, para além de conceituar e afirmar a pedagogia como uma ciência da educação, esta pesquisa é um compromisso ético, político e social, necessário e pertinente para pedagogos, por ora excluídos, por ora segregados, mas com grande relevância identitária para formação da sociedade.

Entende-se, aqui, portanto, ser a educação um processo que requer intencionalidade e subjetividade, por sempre estar interligada ao fator político e econômico e compactuar com diversas necessidades. Para esta pesquisa, adotamos o materialismo histórico-dialético como matriz do conhecimento, sendo utilizado para as análises, as proposições, as entrevistas e os questionários, por meio das categorias do próprio materialismo: historicidade, contradição e totalidade.

Ao longo de mais quatro seções, serão abordados pressupostos da educação e pedagogia, interligadas e como objetos de transformação social: na Seção 1 se demonstra a história da pedagogia no Brasil e dos seus marcos legais, que influenciaram gerações, e os seus impactos na contemporaneidade; a Seção 2 aborda o viés formativo da profissão pedagogo e defende o seu caráter especialista; a Seção 3 propõe um produto educacional formativo, compactuando com o profissional pedagogo especialista; por fim, a Seção 4 mostra os caminhos percorridos e a necessidade de um profissional especialista e emancipatório.

A presente dissertação surge como uma inquietação, do ponto de vista identitário, da função pedagógica e, ao mesmo tempo, em seu caráter especialista, enquanto pedagogo e coordenador pedagógico, para nós é um compromisso ético, político e social pesquisar, instigar, compreender e desvelar os paradigmas existentes, ou seja, o objeto de pesquisa entra na seara de uma realização pessoal para fortalecer o viés pedagógico. A pesquisa traz a marca e identidade de pedagogos, gestores e coordenadores de duas escolas da Bacia do Rio Corrente-BA.

A pedagogia aqui será apresentada de modo que essa redescoberta possa abrir horizontes no que tange à formação e atuação do pedagogo para emancipação humana e promoção da prática educativa. Afinal, se somos seres sociais e necessitamos de contato com os outros, e a sociedade requer normas, regras e práticas educativas, então pode-se afirmar que, sem a pedagogia e o método pedagógico, a sociedade, por sua vez, seria afetada em seu seio, promovendo mudanças e a desordem institucional.

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA: ORIGEM E MARCOS LEGAIS

Neste capítulo nos propomos a apresentar a educação e a pedagogia como parte importante do processo histórico de formação dos sujeitos. Esse pensamento surge diante de diversos elementos que remetem a fatos pedagógicos que, de acordo com a corrente de pensamento vigente, que acabam por rotular a educação de forma equivocada.

É em busca de desvelar os paradigmas que englobam o fazer pedagógico e a identidade do profissional pedagogo, que fazemos a seguinte pergunta: o fator multifuncional e a necessidade de uma formação especialista fragilizam o trabalho do coordenador pedagógico?

Para responder a tal indagação é preciso recorrer a inúmeros períodos e marcos legais, que nos ajudaram a compreender a historicidade e as mudanças que representam o fazer pedagógico desempenhado hoje pelos profissionais nas unidades escolares.

Inegável que a educação segue as determinações do próprio sistema, afirmação perceptível no decorrer da história, como na filosofia, por exemplo, na Grécia antiga e seu método de perguntar, na pedagogia dos jesuítas, nas escolas alemãs, na educação e na cultura chinesa – em seu sistema mandarinato –, bem como na educação tradicional e crítica do Brasil. É possível perceber o aspecto diacrônico da educação, tais como mudanças, concepções e hábitos, que corroboram significativamente para o modelo vigente, fortemente influenciado pela cultura.

1.1 Ensaio pedagógicos

A questão cultural, como sabemos, influencia o âmbito educacional e a sua construção se faz com o tempo e as sociedades. A pedagogia não se constrói, portanto, como um mero componente curricular, tampouco como um incremento ao planejamento de atividades lúdicas. É imprescindível que se reconheça e adotar o caráter

científico da pedagogia, pois o seu próprio campo de atuação e dimensão provam essa afirmativa.

Nesse contexto, ela surge a partir do âmbito social, considerando fatores temporais, sistemas, mudanças e recortes; ademais, ela não age de modo distanciado ou paralelo a essa mesma realidade. Adotamos aqui a pedagogia em seu sentido macro e epistemológico, com o seu fator de intencionalidade e proposição, descartando quaisquer pressupostos de neutralidade.

A pedagogia não se resume à educação ou apenas como um instrumento catalisador, a sua importância vai além de meros pressupostos ou redundâncias. Talvez por uma necessidade de compreensão, tanto ela quanto a própria história da educação perpassam por situações de exclusão ou segregação, Esse fato esteve sempre presente na educação e as suas conceituações são, em alguns momentos, baseadas em fatores tradicional e pensadores que comungam desse mesmo pensamento.

Em virtude das suas dimensões pedagógicas e teorias, influenciadas pelo currículo, conquistou um espaço importante no Brasil, tornando-se, inclusive, em certos momentos mais eficaz e populare que a própria educação, no sentido de conhecê-la e conceituá-la.

Logo, para uma maior compreensão acerca dos pressupostos pedagógicos e das influências na educação brasileira, faz-se mister uma análise dos períodos, discursos e recortes necessários para propagação da pedagogia como ciência do campo educacional.

1.2 A Pedagogia no Brasil: períodos, discursos e mudanças

É inegável as lutas e os embates pelos quais a pedagogia passou no Brasil, muitas vezes distantes dos reais interesses voltados a um compromisso social, isso não ocorreu pela ausência de lutas ou proposições, mas sim por sempre o sistema político preferir utilizar a pedagogia e a educação como uma das suas mediações, ou seja, um braço operante em favor da manutenção do *status quo*. A pesquisa convida você, leitor, a compreender esses meandros, por meio dos textos e períodos analisados sob a ótica do materialismo histórico-dialético, permitindo a estruturação aqui proposta e revelando as contradições, os

discursos e as mudanças que afetam direta e indiretamente a formação de pedagogos de todo o Brasil.

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo, 1932).

Percebe-se a educação como um compromisso social e a sua necessidade com o compromisso social, ou seja, uma mola mestra que faz funcionar a “engrenagem” do Estado. Já dentre as diversas conceituações da pedagogia, podemos adotá-la como um dos campos epistemológicos que subsidiam uma prática com viés formativo e emancipatório, que, por sua própria natureza social e regularizadora, é essencial para o desenvolvimento humano; a sua apreensão e concepção instigam a busca constante pelo desenvolvimento permanente e pela transformação no meio social.

Compreender o sentido natural da pedagogia é reafirmar o compromisso ético e social, compreender a complexidade do campo pedagógico e que a sua prática está intrinsecamente ligada aos interesses políticos. Ademais, essa determinação reproduz os anseios e o papel da política educacional no País. Sendo assim, esse tópico se destina a acentuar os principais períodos, discursos e mudanças na formação e na inserção da pedagogia no Brasil.

1.2.1 A década de 1930 e a tentativa da escolarização

Nas décadas de 1920 e 1930, havia uma movimentação internacional prezando por modificações na Educação, surgindo propostas de reformas educacionais que se adequassem a um mundo pós-Primeira Guerra Mundial e suas consequências. Ainda na década de 1920, emerge um movimento internacional pela Educação Nova, que realizava conferências regionais e internacionais para divulgar temas da

Educação Nova e propiciar a circulação de teoria e modelos por meio de revistas, além do intercâmbio de pesquisadores e de viagens para visitar escolas (Vidal; Rabelo, 2019).

Tal movimento se faz sentir no Brasil quando mudanças mais expressivas quanto à profissionalização docente brasileira se concretizaram, com a reforma de 1928 na Instrução Pública do Distrito Federal (DF), quando foi realizada uma reformulação no programa do Escola Normal. A partir dessa reformulação, o curso normal seria dividido em dois ciclos: propedêutico, a ser feito em três anos, e o profissional, com forte influência escolanovista e com disciplinas voltadas à docência – inclusive História da Educação –, a ser cursado em dois anos.

Ainda na década de 1930 surge uma nova questão quanto à formação de professores, “[...] já que no caso dos professores primários a solução havia sido a criação das escolas normais, agora as atenções se voltaram para o preparo dos docentes do ensino secundário” (Saviani, 2005, p. 33). Em 1931, cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que, mesmo sem ter sido de fato implantada, tinha um caráter de formação profissional, sendo marcada por uma dupla ambiguidade “entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro lado, entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o currículo enciclopédico do ensino médio” (Saviani, 2008, p. 24).

Em primeira análise, é preciso pontuar que os períodos e dispositivos elencados terão como embasamento as próprias legislações e aplicações de políticas educacionais. Essa análise justifica-se pelo fato de agregar, a esta dissertação, a origem e as influências da concepção de pedagogia, marcada ora pela ausência de políticas de Estado, ora pela reprodução e pelo atendimento aos interesses individuais.

Em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos efetivou decretos que afetaram significativamente a educação no Brasil. De acordo com Romanelli (1984, p. 131), “era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional”. Realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, essa reforma organizou o ensino secundário, adotou o regime universitário e organizou a Universidade

do Rio de Janeiro, o ensino comercial e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em meio à Reforma Francisco Campos, em 1932, foi lançado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por intelectuais e educadores com a intenção de propor uma reforma educacional no País. Esse documento defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, de qualidade para o povo brasileiro, sem distinção. Para atender a essa nova demanda educacional, era necessário repensar a formação dos professores que estariam, a partir desse momento, nas escolas.

Concomitantemente à publicação do Manifesto, nos anos de 1932 e 1933 foram criados, no Distrito Federal e em São Paulo, os Institutos de Educação, com “a proposta de produzir ciência da educação”, que “estimulavam os 14 docentes a especializarem-se em aspectos da educação, tais como história, filosofia e psicologia da educação; conduzir inquéritos e pesquisas; e publicar os resultados” (Vidal; Rabelo, 2019, p. 215). Posteriormente, esses institutos foram extintos e acolhidos pelas Faculdades de Filosofia. Em 1939, há a criação do curso de pedagogia como bacharelado, formando “técnicos em educação” que, se desejassem a docência, deveriam cursar mais um ano de Licenciatura, “um curso de um ano com as disciplinas Didática Geral e Didática da pedagogia” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 55).

A partir da década 1930, a pedagogia aparece de uma forma mais concisa, devido à sua regulamentação, não estando apenas mais utilizada somente em um caráter prático e técnico. Com esse feito, criou-se a possibilidade de, após a sua conclusão, o profissional se tornar bacharel no curso, ou um especialista; tal feito gerou acomodação e a imprevisibilidade de possíveis mudanças, sobretudo para um viés progressista. A essência da implantação do curso de pedagogia traz elementos apenas de composição de currículo, notadamente com caráter pragmático. Esses elementos pressupõem uma intencionalidade de ofertar uma educação rasa e sem interesse de intervenção.

Art. 19 O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.

3. Sociologia.
 4. Fundamentos biológicos da educação.
 5. Psicologia educacional.
- Segunda série
1. Estatística educacional.
 2. História da educação.
 3. Fundamentos sociológicos da educação.
 4. Psicologia educacional.
 5. Administração escolar.
- Terceira série
1. História da educação.
 2. Psicologia educacional.
 3. Administração escolar.
 4. Educação comparada.
 5. Filosofia da educação (Brasil, 1939).

A organização do curso de didática era:

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constitui das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

Para Stephanou e Bastos (2005, p. 424),

[a] História da Educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite, também, ao educador compreender mais profundamente suas funções. [...] mostra que não há povo, por mais simples que seja a sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que assegurem sua continuidade no tempo e no espaço. Demonstra, ainda, que as crises educacionais são antes crises gerais e globais do sistema social, pois ambos os processos, o

da educação e o da sociedade, são sincrônicos. A ação educativa é, pois, também política.

Por conseguinte, entre as décadas de 1940 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, não se teve grandes avanços além, é claro, da criação da própria LDBEN. Isso tornou possível descentralizar a educação em âmbito nacional, repassando as responsabilidades, de acordo com seus níveis e etapas, aos estados e municípios.

1.2.2 A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Na década de 1960, surge a LDB de número 4.024/1961, que “administrou” a educação em âmbito nacional. O termo utilizado anteriormente não foi por acaso, pois foi visível a dicotomia, na época, em um processo educacional ainda bem distante do viés emancipatório e progressista. Nesse período, presenciava-se, no Brasil, um exacerbado sentimento nacionalista e, como de costume e atendendo aos interesses da classe dominante, o governo se apropriou desse sentimento, adotando uma conduta que reproduz as mazelas sociais. A primeira LDB versa sobre a educação em três modos: a primária, a de nível médio, e a de nível técnico – esta já antevendo o que viria a partir da década de 1970, com a forte industrialização e o ensino instrumental.

Vale ressaltar que a promulgação da primeira LDB é a concretização de uma forte luta, desde a década de 1940, com o movimento dos pioneiros da educação. Esse movimento indagou fortemente a defesa de uma escola gratuita, pública e laica. Tais movimentos e ações se arrastaram desde o início da década de 1930, oportunidade em que já havia sido revelada ao governo. Esse embate foi muito incisivo e influenciou muito a sociedade brasileira, pois, ao mesmo tempo em que se operava em prol de uma educação qualitativa, social e emancipatória, por meio de pensadores da considerada “esquerda”, de outro tínhamos os algozes da emancipação, os que viam a educação como subalterna e atendendo aos interesses do capital, sobretudo do estrangeiro.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

A LDB 4.024/1961 demonstrou um pequeno avanço acerca da educação profissional. Isso é nítido devido à metodologia e à sua flexibilidade. Essa mudança foi importante, sobretudo comparado ao ensino enrijecido existente na oferta secundarista da época. Ademais, esboçava-se, mesmo que de forma tímida, a junção entre educação propedêutica e ensino técnico. Outro importante avanço foi a possibilidade do ingresso no ensino superior.

Mesmo com esses avanços, a essência da educação brasileira era presenciada, no seio das instituições, não por viés próprio, mas por aquilo que já era posto (verticalmente). Depara-se, aqui, não com o sentimento de oferta, mas com o não atingimento do objetivo ou a segregação de oportunidades; nota-se, então, a dicotomia entre classe dominante e classe dominada, patrão e empregado, rico e pobre, burguesia e proletariado. O estudante que concluía o seu ensino médio não poderia, pelas circunstâncias impostas, cursar o ensino superior por ele desejado, pois já estava prescrita a escolha com base na “grade curricular” da formação anterior. Essa situação é muito compatível com a reforma do Ensino Médio, feita pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que vigora na atualidade, talvez em tempos diferentes, mas certamente com a mesma essência.

1.2.3 A segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Industrialização, capitalismo, ensino técnico e, mais uma, “reformulação”, reformar para manter, em outros termos, reformar para reproduzir. Entre tímidos avanços e a manutenção, sobretudo na essência de uma educação tecnicista, surge a segunda LDB, A Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971). Esse período foi marcado pela grande expansão da industrialização e a necessidade da mão de obra técnica especializada, uma das características da reformulação e expansão da

escolaridade considerada obrigatória. Como “bonificação”, tem-se a possibilidade de expandir o ensino profissionalizante no ensino médio, mas vale ressaltar que esse último foi uma característica fundamental desse período, pois é inegável que até aqui a educação esteve a serviço do setor produtivo. No documento são explícitos os objetivos, os quais operam em defesa de uma formação unilateral, priorizando apenas fatores técnicos, potencialidades para o mercado de trabalho da época, sobretudo de automação.

O currículo previsto assemelha-se com o da contemporaneidade: base e parte diversificada. Aqui surge o fator identidade com mais frequência e a possibilidade de o professor trabalhar de acordo com a sua realidade. Mesmo com mais esse avanço a essência prevalecia e o principal objetivo da época era a habilitação profissional e o ingresso no mercado de trabalho, atendendo à demanda da forte produção nacional.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula (OCEM, 2006, p. 9).

Como abordado e defendido para além de um amontoado de disciplinas, o currículo deve pulsar e refletir a identidade escolar, o currículo coeso, com embasamento e proposições permite interligar a escola e comunidade promovendo um saber múltiplo e diverso.

1.2.4 A década de 1980

Por conseguinte, na década de 1980, surge a problemática da educação em sentido de emancipação, difusão e libertação. Tais anseios emergem no sentido omnilateral (termo criado por Karl Marx) de educação, em um viés que engloba a participação cidadã como um compromisso social, ético e político. Tais insatisfações dão-se em virtude do ensino tecnicista da década anterior; por ora, sabe-se que o ensino na construção da história deste País sempre foi inspirado em um ensino tradicional, pragmático e utilitarista, com disciplinas cuja

essência assenta-se na rigidez e têm o intuito de modelar o estudante, sem instruir para a sua emancipação e intervenção no meio social.

O papel da escola foi posto em xeque, devendo apenas reproduzir as mazelas sociais do ponto de vista do metabolismo social dominante operante, utilizando a educação e a pedagogia como um dos seus mecanismos, em um sistema cada vez mais excludente e sem o compromisso ético e político da função. Esses pressupostos embasaram a defesa de uma educação qualitativa, democrática e gratuita na década de 1980.

As fortes lutas sociais em prol de uma educação para todos, com interligação entre cada etapa de planejar e objetivos holísticos explícitos, intentam realizar a junção da teoria e da prática e mostrar a importância de situar a participação de todos, pois a luta faz com que a sociedade que usufrui da educação possa perceber a relevância desta na formação de um país. Alguns autores definem essa década como a década torturante, por conta das inúmeras reivindicações e uma postura estatal incapaz de estabelecer o compromisso desejado.

Esta pesquisa visa entender os entraves para consolidar uma política educacional comprometida com a formação do sujeito. Com vistas a esse processo de formação e composição dos cursos, Libâneo (1996) traz para o debate o anseio de uma formação pautada em elementos epistemológicos, que contribuam para o viés da formação do sujeito. Como pesquisador e estudioso da temática, procurou analisar diversos documentos, os quais apontavam uma depreciação da formação do pedagogo em apenas um viés de curso básico de licenciatura. Sobre tal indagação, Libâneo (1996, p. 38-39) afirma:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito neste quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. [...] A ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão, etc. [...] Pode-se

deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc.

Vários autores discorrem sobre esse embate na década seguinte e muitos foram os fatos que ocasionaram mudanças, reformas e a criação da LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996). Esse período foi marcado por fortes discursos, mudanças e esboços de possíveis reajustes no que tange à educação brasileira, mas não para melhorar o qualitativo, e sim para usufruir do ensino técnico para mão de obra e otimizar os investimentos em um ensino superior que tivesse interesse na emancipação do sujeito.

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar (Saviani, 1998, p. 2).

A política educacional ainda requer um tratamento mais ajustado para com a educação e os seus efeitos, ora assentada com medidas paliativas, ora sem a identidade local, é necessário ter um maior foco e planejamento de modo que possa corroborar para o direito, acesso e plenitude.

1.2.5 O Decreto n.º 2.208/1997

Mudanças e diversos nuances reinaram no Brasil. Como vimos até aqui, os fortes embates e interesses pelo viés econômico marcaram fortemente a política e refletem intensamente na educação. Por mais que essas falas e atitudes fossem claramente uma política de governo adotada nos inícios dos anos 1990, aconteceram ao final da década e

início do novo século. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) esse pensamento imperou e ocorreu um duro golpe para a educação qualitativa e emancipatória no País. Assim sendo, o cenário era de intensificar o processo de desestatização:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2001, p. 49).

Nesse governo foi criado o Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 1997), com o intuito de promover uma dura separação entre a forma básica geral e a formação profissional. Percebe-se, por meio dessa proposição, o interesse de realizar formações esporádicas e descontextualizadas da formação geral, demonstrando um currículo sem contexto e com matrícula independente da base. Na prática, com a Reforma da Educação Profissional, imposta pelo presidente da época, os cursos técnicos de nível médio passaram a ter um currículo próprio, devidamente separado do Ensino Médio, e deveriam se desenvolver com base no conceito de competência. Isso foi fortemente influenciado pela demanda mercadológica da época e a necessidade de uma formação que contemplasse a expectativa governamental.

1.2.6 O Decreto n.º 5.154/2004

Em 2004, com a posse do Presidente Lula, foi criada a expectativa da revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a integração da educação profissional ao Ensino Médio como forma de educação do futuro. A seguir expõe-se parte do Decreto n.º 5.154/2004, cuja finalidade principal é:

Artigo 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

[...]

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício

de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (Brasil, 2004).

Decreta:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio;

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no *caput* considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no *caput* articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. [...]

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio da seguinte forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

[...]

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilita a

obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 2004).

Com esse novo decreto, foi possível articular novamente a educação profissional e o ensino médio. Entre avanços e retrocessos, foi uma grande conquista para a educação brasileira; é preciso reconhecer a importância da educação profissional e o seu impacto na formação da sociedade e descartar essa integração promove um saber raso e sem fundamentos básicos. O artigo 24 da LDB dedica-se exclusivamente ao atendimento das finalidades estabelecidas no artigo 35 da LDB para o Ensino Médio, etapa final da Educação básica, com duração mínima de três anos, observadas as diretrizes definidas no artigo 36 da mesma LDB.

Assim, integralmente, atendidas essas finalidades e diretrizes, de forma complementar e articulada, conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, será oferecida, simultaneamente e ao longo do Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de nível médio, cumprindo todas as finalidades e diretrizes definidas para ela, conforme as exigências dos perfis profissionais de conclusão traçados pelas próprias escolas, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio e/ou para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Como consequência dessa simultaneidade, prevista no Decreto n.º 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada.

1.2.7 Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024

À medida que a educação perpassa novas fases e caminhos, surgem demandas específicas e necessidades educacionais no sentido de fomentar a prática educativa, e, nesse sentido, pode-se mencionar a importância do PNE, ressaltando a parceria entre os estados federados. O objetivo do documento é propor situações na busca de estratégias e metas para ofertar uma educação cada vez mais qualitativa. Cury (2011, p. 806) faz a seguinte afirmação,

[...] o artigo 214 da Constituição Federal visa atender com regularidade, eficácia e abertura, não a um interesse particular, atomizado ou disperso, mas sim, dentro do quadro federativo que supõe unidade e diversidade, o atendimento de um interesse coletivo proclamado direito do cidadão e dever do Estado.

O PNE traz 20 metas, divididas entre os dois níveis educacionais (básico e superior). Em sua primeira parte, aponta 11 metas específicas e suas estratégias, com vistas a fomentar e universalizar o acesso à educação. A seguir são demonstradas algumas metas, dando destaque à meta 3, que corresponde aos alunos atendidos no Ensino Médio (EM) e a porcentagem de matrículas líquidas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Investir fortemente na educação infantil,

conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (PNE em movimento, 2014).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep, 2004, p. 43), é preciso

[...] alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da

infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país.

Através dos momentos acima listados, é perceptível que, a partir da década de 30 até os dias atuais, a pedagogia e a educação, em seu sentido de conceituação e prática, foram marcadas por instabilidade. É indiscutível que a educação não acontece afastada do contexto social a ela vinculado, por isso, as relações sociais são construídas tendo a pedagogia como campo científico de mediação e aquisição do saber.

É factível pontuar que os descumprimentos de tais metas como já firmadas anteriormente não se materializa por dois outros motivos essenciais. Um deles é a ausência de planejamento político-educacional, de forma a atender as demandas elencadas para o período decenal, levando em consideração o tamanho continental do Brasil e, principalmente, as áreas periféricas, com os públicos mais excluídos, aumentando as lacunas e os indicadores. O outro fator é a crise histórica sanitária que o Brasil sempre enfrenta e que influencia direta e indiretamente o desenvolvimento social e o cumprimento de metas em larga escala.

Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (Freire, 1997, p. 11).

Assim como esta pesquisa busca o desvelamento do real e entender as contradições da função pedagógica, é necessário romper com mitos e verdades absolutas, romper com estigmas e concepções que deturpam a possibilidade de aceitação e potencializa uma adaptabilidade junto a alienação social.

1.3 A pedagogia como ciência da educação: a validação do conhecimento

A pedagogia perpassa por diversas sociedades, concepções e discursos, em muitos deles como mero instrumento de acompanhamento/ condução, e a sua prática é reduzida a um sentido estrito, em seu

princípio, com um caráter apenas aplicado ou experimental, assim como acontece em outras “ciências”, como na psicologia. O seu viés se modifica conforme as sociedades e as estruturas sistêmicas, ora como suporte a outras ciências, em outros campos de conhecimento, atuando de modo secundário, ora distanciada da sua essência, mas atuando sempre de acordo com os interesses das classes dominantes. Com isso, faz parte de uma estrutura, cujo metabolismo social opera em prol de uma internalização e desapropriação do conhecimento, isto é, a educação sempre esteve distanciada da política social. Esse fato se deve à desconexão para com as práticas de cunho social e ao assentamento de uma ausência de política pública de implantação que promova uma educação que vise a integralidade do sujeito.

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios (Ball, 2011, p. 43).

Há inúmeros pensamentos acerca da pedagogia e seu conceito, às vezes limitados apenas ao aspecto tradicional, simplesmente contidos em uma área de conhecimento, ou reprimidos no assentamento de um pensamento reduzido, como uma disciplina meramente ligada ao fator da docência e da profissionalização.

Percebe-se, na sociedade, um confronto de ideias e pensamentos acerca dessa temática: de um lado, temos a inserção da pedagogia em diversas esferas, estendendo o seu campo de atuação, possibilitando a inclusão e a integração junto a diversas profissões e movimentos, ressaltando a redescoberta do conceito e sua aplicabilidade; do outro, nota-se um declínio especificamente no meio intelectual, que restringe a pedagogia a uma aplicabilidade estanque e ligada ao fator instrucional. Em outros casos, a sua definição e aplicação é isolada de outros campos e saberes, adquirindo, nessa definição, um aspecto reducionista e disciplinar.

A prevalência de pensamento para esse grupo é o da pedagogia como instrução, ou seja, o simplismo de ministrar. Em pleno século XXI, trata-se de uma concepção deturpada, na qual a formação em pedagogia tem como objetivo tão-somente de preparar crianças,

substanciando, assim, a sua amplitude e concatenando-a puramente ao processo de instruir ou doutrinar.

Tal definição preponderou fortemente, no Brasil, na primeira metade do século XX, diminuindo na segunda metade do século pelo advento das tendências pedagógicas progressistas, que trouxeram à tona elementos para a compreensão não só da educação, mas dos processos interiores a subsidiar toda a prática pedagógica. Ensinar e doutrinar a pedagogia tem como uma de suas finalidades a busca pela compreensão da prática educativa, por meio do processo de ensino e aprendizagem, partindo de fatores históricos e sociais voltados à emancipação do sujeito para entender e intervir na sua realidade.

A concepção que diz que a pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão, que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor (Ghiraldelli Jr., 1988, p. 3).

Para a compreensão da pedagogia e dos seus processos, é fundamental que conceituemos suas múltiplas determinações e subdivisões, não negando ou excluindo a sua importância como ciência da educação. Essa área tem como uma de suas características a elocubração da educação, permitindo que, por meio do seu viés emancipatório e intersocial, possa interrelacionar-se com outros campos científicos.

pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. [...] pedagogia é ciência do espírito e está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, posto não dependa delas, eis que é ciência autônoma (Luzuriaga, 1957, p. 2).

Percebemos, com base em Luzuriaga (1957), o conceito de pedagogia em nível amplo, em constante articulação com outros campos e saberes, certamente um lugar de privilégio. Esses pensamentos contrários e defesas antagônicas corroboram para que de fato essa área, por sua essência, seja um campo científico dilatado; não se deve, portanto, carregar justificativas superficiais ou de mera exemplificação, como acontece em outras ciências, tampouco perceber a pedagogia

como componente disciplinar isolado, mas sim como uma ciência tão abundante que, devido à sua articulação, gera um entendimento incompatível ou incompreensível pela sua natureza subjetiva.

Com base nesse pensamento afirmativo, é concebível que, pela lógica social e a conjuntura científica, a união entre educação e pedagogia corroborem para o entendimento da vida humana em sua totalidade. Sendo assim, é plausível afirmar que a pedagogia é a ciência da educação responsável pelas mediações que envolvem a conduta humana, independentemente do papel primário de outras ciências, pois pela integração e conjugação entre ambas se torna possível conceber cada momento e a prática social.

[...] dentro da classificação das ciências em ciências da natureza e ciências do espírito, a pedagogia evidentemente pertence às ciências do espírito e da cultura [...] que estuda o ser da educação, suas leis e normas, assim como a aplicação destas à vida individual e social, e a evolução que aquela tem sofrido (Luzuriaga, 1984, p. 16).

Assim como no seu surgimento, a pedagogia perpassa por novas descobertas e ressignações não só em âmbito escolar/acadêmico, mas como parte essencial em uma conjuntura social que opera para o funcionamento desse metabolismo. Certamente, a compreensão da área em seu sentido estrito, por parte de alguns autores – seja pelo fato de eles entenderem um processo de fragmentação entre teoria e prática no que tange à educação e a pedagogia, seja pela concepção de independência entre elas – gera uma separação do fator prático reconhecido pela experiência e ausência do pensamento, sendo imprescindível ressaltar que essa compreensão não corrobora, em sentido qualitativo, com o que se defende, pois, pela sua própria natureza, a pedagogia é interdisciplinar e intersocial. Adotemos, a partir daqui a defesa de uma pedagogia que reporta a um estudo acerca desse próprio sistema; é preciso compreender o desfecho de cada ação, resultando no ato pedagógico. Necessário se faz entender esse processo e toda macroestrutura, bem como todas as esferas sociais que geram o ciclo organizacional por um viés intencional e metodológico.

Ao meu ver, a pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (Libâneo, 2004, p. 29-30).

A reflexão é elemento essencial para o estudo e a concepção da sociedade e a pedagogia aponta caminhos necessários para a proposição de uma nova sociedade e das suas práticas, para entender, interdisciplinarmente, que essa área não se isola das demais ciências, mas, ao contrário, orienta, aponta os caminhos e, quando não é uma diretriz, torna-se. Não existe, afinal, sociedade sem relações sociais, sem contatos sociais, sem comunicação ou sem práticas educativas; em todas essas ações a pedagogia manifesta-se, ou seja, mesmo sem intencionalidade.

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo, 2004, p. 30).

Falar de educação é falar de trocas e experiências sociais, é perceber o desenvolvimento humano não apenas como uma mediação de 2º ordem, é compreender o outro na medida que compreendemos a nós mesmos, é entender a sociedade e as mudanças constantes, é perceber a dialética como um passo da evolução, é notar o ser humano para além de uma função.

1.4 Pedagogia: para quem e para o quê?

De fato, existem inúmeros entendimentos acerca do objetivo do curso de pedagogia, inclusive acerca do seu público-alvo. Com base em inúmeras indagações e concepções, remetemos a esta parte da pesquisa sobre o conceito de pedagogia no viés formativo, trazendo comparações e nuances que modificaram a estrutura da oferta do curso na busca pela formação ideal.

Iniciamos este tópico trazendo à tona elementos que embasam o surgimento do curso de pedagogia no Brasil, bem como pressupostos de uma matriz e ensino pautado em interesses antagônicos. Utilizamos, como referencial teórico, neste primeiro momento, Saviani, com base em uma entrevista à Revista Perspectiva, no ano de 2008, a qual infere-se comentários acerca do curso de pedagogia e da formação do pedagogo.

Refletiremos, a seguir, acerca da oferta do curso de pedagogia no Brasil e, por outro lado, a compreensão do conceito de pedagogia

defendido por alguns autores, pois são pensamentos e situações diferentes, as quais englobam, como campo primordial, a interdisciplinaridade.

A princípio, o autor ressalta a dualidade na própria oferta do curso: o aluno teria de cursar três anos em caráter específico e um ano do curso antigo de didática, atrelado ao viés docente. Uma das indagações do pensador, porém, é justamente no caráter formativo proposto, sem ter uma perspectiva de formação clara do que estava sendo oferecido e garantido e de onde atuaria enquanto docente. Um dos marcos segregacionistas da época era justamente a competição acirrada envolvendo o fator de ensinar. Nesse aspecto, sabe-se que os pedagogos sempre foram excluídos. Por sua vez, destacam-se profissionais de outras ciências, considerados intelectuais, e pessoas notoriamente com capital social e cultural acumulado. Como vimos até aqui, e com base em Saviani (2008), o curso de pedagogia só criou força com a 1ª LDB, por meio do curso que habilitava para o exercício do magistério.

Outro ponto importante desta pesquisa e da entrevista é o fator formativo especialista, tema que gera inúmeras discussões desde a década de 1980. Muitos pensadores explicam como, na divisão do trabalho no campo pedagógico, é importante definir os parâmetros para tais concepções e posicionamentos. Na entrevista, foi possível notar que Saviani ressalta a importância do professor nesse processo pedagógico e o chama de agente educativo. Ademais, assegura que não se pode conjugar o trabalho docente, trazendo uma comparação incisiva e severa a esse duplo entendimento entre formação docente e formação especialista. Saviani ressalta que por meio desses entendimentos acontece um processo de controle sob o caráter pedagógico e, em dado momento, para ilustrar a sua concepção, faz comparações entre supervisor e trabalhador, referindo-se à divisão do trabalho educativo e à expropriação do saber.

Por compreender o processo denso e complexo da pedagogia enquanto docência e especialista. Esse autor defende, em contrapartida, que as duas concepções sejam propostas em um mesmo curso, de modo que a organização e o funcionamento da escola expressem as suas finalidades e promovam o ato educativo, fazendo com que o profissional participe de todo o processo.

Com base em Saviani é perceptível a apropriação do fazer de tudo em relação ao pedagogo e com amparo da legislação da época,

o que fragiliza a função, descompromete o fazer pedagógico e gera acumulação de tarefas distanciando da formação humana defendida até aqui.

Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação (Saviani, 2008, p. 152-153).

Inúmeros pensadores, escritores, estudiosos e professores tendem a conceituar o real campo da pedagogia e a sua função na sociedade. Vimos, até aqui, a pedagogia sendo colocada em um viés diferente de muitos pensadores reducionistas. Nesse contexto, esta pesquisa traz elementos explícitos e com teor epistemológico de defender a pedagogia como uma ciência da educação e lutar por uma formação especializada, que atenda os interesses sociais não do ponto de vista antagônico, mas em defesa da classe trabalhadora, de saberes essenciais e, acima de tudo, de um compromisso ético e político.

Torna-se recorrente, inclusive entre muitos estudiosos e pensadores, a definição da pedagogia como um elemento constituinte da educação; outros a definem como a condução para ministrar aulas para os pequenos. Cabe aqui mencionar como estamos defendendo desde o princípio desta pesquisa: a pedagogia não se reduz a recursos metodológicos, não se limita a um componente curricular ou a uma integração para fins de computação de carga horária.

Percebe-se, na sociedade hodierna, como fruto de recortes temporais e supremacia de outras ciências, o enviesamento e a defesa

de campos e saberes voltados a elementos de constituição natural ou com um rigor científico mais aguçado e de caráter prático. Isso foi notório em diversas sociedades e, em épocas mais recentes, as ciências exatas têm conquistado o seu espaço cativante, sendo fruto da demanda mercadológica e empregatícia voltada para a formação e práticas de equipamentos com uma necessidade de ampliar o saber em componentes específicos. Eis que surge uma indagação: no decorrer da história, áreas de conhecimento tiveram o seu tempo e marco de atuação, mas onde está inserida a pedagogia? Qual o seu auge na formação da sociedade brasileira e mundial?

Partindo do pressuposto de formação e avanços no sentido de conceituação e prática de intervenção e formação emancipatória, a pedagogia conquistou um grande avanço no Brasil na década de 1980, com forte influência de teorias críticas do currículo. O próprio Ensino Superior no Brasil demonstra os efeitos pedagógicos da década referida, contudo, ainda surgem questionamentos no que tange ao seu enquadramento como ciência. Nessa perspectiva, a pedagogia possui várias facetas: ciência, questionamentos, metodologia, técnica, arte, teses e docência. São inúmeras as definições, o que mais uma vez mostra a sua amplitude de conceituação e entendimento.

A pedagogia é de fato encantadora e provocadora, gerando debates, estudos e mudança de opiniões. É preciso debruçar-se sobre estudos não só de nível educacional, mas político e social, e entendê-la em seu sentido ontológico e a sua integração à vida humana. Seres sociais necessitam de convivência, regras, limites e práticas educativas para o convívio em sociedade; sem isso a desordem mundial estaria instaurada e pode-se dizer que mais uma vez a área surge, aqui, como elemento orientador do ponto de vista organizacional, ou seja, é uma magnitude de ações implícitas que ocasionam um desconforto para os estudiosos capazes de insistir em não adotar ou defender a pedagogia como ciência.

[...] especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 1992, p. 30).

Inferese que todo o processo educacional é pedagógico. Vimos, até aqui, a educação e a pedagogia em estado puro de influências e desenvolvimento, que vão além de simples conceituações. A proposta, aqui, é conceituar e demonstrar a interação e integração dessa ciência com a vida em seu sentido pleno. A pedagogia é isso: interligação, criação, proposição, formação e emancipação humana, a própria existência humana é pedagógica.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1992, p. 21).

Compreende-se que a pedagogia é repleta de práticas que ditam o contexto social e um dos fatores importantes é o seu caráter atemporal. Após o estudo em tópicos anteriores foi possível notar a intencionalidade pedagógica e a sua construção na história da educação brasileira. Por meio dessas mudanças e das novas construções foi possível observar a atuação do pedagogo em duas esferas: escolar, que compreende o ensino-aprendizagem tendo a escola como instituição responsável; e a extraescolar, que demonstra saberes ligados a outras esferas e com potencial social. Vejamos a seguir as múltiplas ramificações e, mais uma vez, a necessidade da especialização de acordo com a função pedagógica:

- a. de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b. de especialistas da ação educativa escolar, operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);
- c. especialistas em atividades pedagógicas para escolares, atuando em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica,

entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.).

No campo da ação pedagógica extraescolar, há profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte de seu tempo nessas atividades:

- a. formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares), em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, ligados às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;
- b. formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Falo, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. Nessa categoria incluem-se trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das mais diversas áreas, nas quais ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica etc.

Para Libâneo, o que justifica a existência da pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A pedagogia, segundo o autor, serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem. Ela se constitui, sob esse entendimento, em um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e

métodos próprios de investigação, configurando-se como “ciência da educação” (Lisita, 2007).

Pela citação de Libâneo é possível compreender que a pedagogia vai muito além de um mero modo de ensinar ou propor alguma situação, é necessário entender que a própria proposição no sentido de mudança requer uma visão macro que a justifique. Eis aqui um dos elementos que a constituem em sua complexidade e a promovem a um *status* de ciência da educação. Essas práticas capazes de transformar e constituir um novo elemento são variadas e ocorrem de acordo com o contexto social operante. É preciso atenuar a pedagogia em todos os sentidos e modalidades sociais, ou seja, em vários contextos, de modo institucionalizado ou não.

Sob esse viés, e de múltiplas facetas, o profissional pedagogo é o responsável por dinamizar a prática educativa em todas as modalidades e campos de atuação, diferentemente daquele entendimento de atuação apenas na educação infantil ou nas séries iniciais. O entendimento aqui vai além, pois é esse profissional o responsável por gerenciar o fator pedagógico; sabe-se que em toda instituição o gestor tem que conhecer a sua realidade e compreender o que de fato pedagogicamente é o melhor. Pode-se dizer, então, que para qualquer função, escolar ou não, é preciso entender minimamente o que de fato é pedagogicamente correto, por isso não se deve dizer ou ter a concepção de que o profissional pedagogo ou a sua própria função se reduz ao viés docente ou da mera instrumentalização.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais. (Schmied-Kowarzik (1983 *apud* Libâneo, 2001, p. 7).

A educação compõe a sociedade com o intuito de formar e estabelecer conexões, é capaz de buscar soluções, tendo em vista o desenvolvimento, pensar educação é pensar interação e evolução, é perceber a sociedade sendo omnilateral.

ESPECIFICIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO

É na busca pelo desvelamento do real e das contradições no exercício da função que esta seção se pauta em entender a dialética do pedagogo.

Sintetizamos um estudo acerca do profissional pedagogo, a compreensão da sociedade moderna e, principalmente, a necessidade da atribuição dessa função, tentamos com isso responder as seguintes perguntas: qual o perfil ideal de pedagogo? Como ser interdisciplinar com uma formação geral? Qual é a proposta de formação que mais se assemelha com uma demanda progressista e emancipatória?

2.1 Primeiras impressões

O pedagogo para além dos muros da escola, profissional responsável pelo processo de mediação e proposição do ensino, sob o ponto de vista da própria pedagogia e do campo de formação humana, é o agente educativo que, por meio da sua comunicação e gestão do tempo, consegue interpor e agir para uma sociedade integrada e inclusiva.

O campo da transformação da informação em saber pela mediação do ensino, pela comunicação, pela ação interativa numa situação educativa dada. [...] A pedagogia concorre para a transformação da informação em saber pelas mudanças cognitivas e socioafetivas, dos métodos postos em prática pelo professor por meio de interações, retroações, de modos de ajustamentos, de adaptações interpessoais que facilitam e permitem a aprendizagem durante o tempo real da intervenção (Altet, 1997, p. 11).

A princípio, podemos dizer que a pedagogia tem um campo de trabalho e definição que perpassa por todo o contexto social, como já vimos. A depender do espaço e do ambiente de exposição ou prática, a pedagogia vem à tona por meio de mudanças de comportamentos e métodos. Outro fator importante a elucidar é o seu viés de construção e intervenção no metabolismo social, ora caracterizada pela teoria, ora por

sua prática. Um dos grandes pressupostos para esse entendimento é a sua grande capacidade de proposição e mediação, permitindo inúmeras transformações e a tão sonhada aprendizagem. A pedagogia resulta em um campo de inúmeras dimensões, formação e atuação; tratando do aspecto escolar, pode ser caracterizada como formal e informal.

Sob a ótica pautada em aprendizagens significativas, é muito comum nos depararmos com visões ou debates acerca do que é ou não pertinente ensinar, ou o que de fato tem significado em um mundo cada vez mais contemporâneo. Pois bem, tanto a pedagogia como o profissional pedagogo são por sua própria natureza dialéticos e evolutivos, eles acompanham as mudanças educacionais e sociais e ditam o metabolismo operante.

Por meio dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da necessidade vital do estudo a fundo da pedagogia e da formação e atuação do pedagogo é que esta pesquisa se desenvolve, como forma de difusão da prática pedagógica e da pedagogia em seu sentido ontológico de formação humana.

A pedagogia não integra os demais conhecimentos construídos pelas ditas ciências da educação. Segundo o referido autor, o papel da pedagogia extrapola a questão interdisciplinar, pois a sua perspectiva reside na transdisciplinaridade, argumentando que ela é a “[...] ciência da e para a prática educativa” (Pinto, 2011, p. 38).

Justamente pelo seu caráter transdisciplinar e pelo seu viés de prática educativa, a pedagogia ultrapassa os muros das escolas, abrindo horizontes para outros campos de atuações, promovendo saberes e fazeres. Deve-se pontuar que no decorrer da história a escola sempre teve uma supervalorização, promovendo o saber clássico com o intuito de desenvolver, nas crianças e nos jovens, os saberes necessários para uma vida em sociedade. No entanto, pouco se discute e em certo momento da história viu-se de modo passivo a exclusão do proletariado e dos mais pobres desde o ciclo inicial dos estudos. Isso torna-se ainda mais incisivo no ensino superior, cuja função é a de promover o saber permanente.

Evidentes as transformações sociais e educacionais ocorridas na sociedade, seja no âmbito escolar, seja no não escolar. Esses nuances promoveram fortes intensificações no modo de pensar, no modo de agir, e, principalmente, na forma de conceber as mudanças necessárias para acompanhar as transformações, tanto do ponto de vista de atuação

como sob o viés de formação. É devido a inúmeros fatores que a própria sociedade requer, diuturnamente, um profissional com altas habilidades de proposição e intervenção, que atue em várias e seja um agente de transformação.

Foram inúmeras as mudanças que promoveram a necessidade de abrir horizontes e campos de atuação profissional para o pedagogo. Isso porque a sociedade como um todo precisa entender que esse profissional vai além de paredes educacionais e todo espaço requer alguém que possa ser o mediador e inovador de práticas.

No final dos anos 1930, a pedagogia recebeu o seu marco regulatório. No que tange à proposta curricular em instituições superiores, a proposta era formar técnicos na área educacional e a ideia era ofertar os cursos para formar professores para ministrarem cursos nas escolas normais. Na época, a oferta e a proposta curricular contemplavam diferentes áreas e campos dos saberes. A seguir expomos a grade curricular da época:

Do curso de pedagogia

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.

2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação (Brasil, 1939).

Observamos a tentativa interdisciplinar na primeira “grade curricular” proposta em 1939, porém, muitos componentes ofertados não propunham um saber técnico e operante no componente específico e alguns dos componentes, com o auxílio do curso de didática, ofertado ao mesmo tempo na época, tinham o intuito de atingir os objetivos propostos, mas reproduziam o saber raso e sem a essência de transformação e capacidade de abrir horizontes ao pedagogo para atuar em outros espaços. Em comparação às mudanças sociais e educacionais, a seguir trago o meu histórico escolar do curso de pedagogia, com duração de oito semestres e finalizado no ano de 2017 pela Universidade Pitágoras Unopar. A matriz a seguir aponta para uma formação visando o desenvolvimento de múltiplas habilidades e uma matriz bem diferente da vista anteriormente não no sentido ontológico de uma formação progressista, sobretudo por um viés privado, mas a matriz instiga parte do processo diacrônico e instável pelo qual o curso de pedagogia historicamente passou no Brasil.

Tabela 1 – Curso de Graduação em pedagogia – Licenciatura

DISCIPLINA	ANO
Educação a Distância	2014/1
Fundamentos do Processo Educativo no Contexto Histórico-Filosófico	2014/1
Seminário Interdisciplinar I	2014/1
Comunicação e Linguagem	2014/1
Metodologia Científica	2014/1
Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	2014/2
Prática Pedagógica Interdisciplinar: Escola e Sociedade	2014/2
Educação Sociedade e Práxis Educativa	2014/2
Teorias e Práticas do Currículo	2014/2
Políticas Públicas na Educação Básica	2014/2
Seminário Interdisciplinar II	2014/2
Educação, Cidadania e Diversidade: Relações Étnico-Raciais	2015/1

Pedagogia em Espaços Escolares e Não Escolares	2015/1
Educação e Tecnologias	2015/1
Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – Libras	2015/1
Seminário Interdisciplinar III	2015/1
Seminário Interdisciplinar IV	2015/2
Organização e Didática na Educação Infantil	2015/2
Ludicidade e Educação	2015/2
Arte, Educação e Música	2015/2
Prática Pedagógica Interdisciplinar: Infância e suas Linguagens	2015/2
Seminário Interdisciplinar V	2016/1
Ensino de Natureza e Sociedade na Educação Infantil	2016/1
Ensino da Matemática na Educação Infantil	2016/1
Alfabetização e Letramento	2016/1
Literatura Infanto-Juvenil	2016/1
Seminário Interdisciplinar VI	2016/2
Prática Pedagógica Interdisciplinar: Ensinar e Aprender na Educação de Jovens e Adultos	2016/2
Organização e Didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2016/2
Avaliação da Aprendizagem e Ação Docente	2016/2
Ensino de Ciências Naturais e Saúde Infantil	2016/2
Educação de Jovens e Adultos	2016/2
Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil	2016/2
Seminário Interdisciplinar: Tópicos Especiais I	2017/1
Ensino de Língua Portuguesa	2017/1
Ensino de Matemática	2017/1
Ensino de História e Geografia	2017/1
Ensino e Educação Física Escolar e Psicomotricidade	2017/1
Estágio Curricular Obrigatório II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2017/1
Seminário Interdisciplinar: Tópicos Especiais II	2017/2
Estágio Curricular Obrigatório III: Gestão	2017/2
Gestão Educacional e Avaliação Institucional	2017/2
Gestão e Desenvolvimento de Pessoas	2017/2
Projeto de Ensino em Educação	2017/2

A matriz acima refere-se a uma realidade vivenciada na Bacia do Rio Corrente, sendo uma oferta por partes das instituições privadas. Eis que a grande discursão é acerca desse tipo de formação, trazendo uma grande quantidade de temáticas e conteúdos com realidade disciplinar distanciando de uma formação pedagógica especializada e faltando proposições que corrobore com a realidade territorial, bem como a presença forte da multidisciplinaridade que compromete a formação do pedagogo.

Logo, foi possível observar os contrapontos propostos por uma matriz contemporânea que engloba aspectos de outros componentes e áreas de conhecimento, com a finalidade de propor uma formação mais diversificada e que dê conta do ensino. Vale ressaltar que a ideia, aqui, não é a de rotular uma “grade” contemporânea em relação a uma grade da década de 1940, mas sim a de demonstrar os anseios e momentos que fez com que o curso se modificasse na busca pelo profissional ideal na conjuntura hodierna.

Entende-se que a sociedade atual se preocupa em ensinar independentemente de especialidades ou de uma formação que se preocupe com as dualidades, sobretudo quando se fala em pedagogia e pedagogos. É preciso que você, leitor, compreenda os agravantes de uma formação geral, na qual pedagogos são “professores” e “coordenadores” sem ao menos uma formação especialista, e aqui não se reduz à licenciatura proposta no Brasil.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. [...] À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Brasil, 1962a, p. 98).

Foi possível constatar que as mudanças recorrentes atingiram a proposta curricular ao decorrer dos tempos, devido à necessidade de uma formação interdisciplinar, na qual se possa aprender pressupostos de outras áreas. Assim sendo, é nítida a importância dada ao viés profissional e a radical transformação e necessidade em se ofertar, modificar o curso de pedagogia e ter um profissional cada vez mais preparado e especializado.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para serem receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (Brasil, 1962a, p. 61).

Defender o pluralismo de ideias é estabelecer uma concepção da legislação, é perceber a dinamicidade da sociedade e a necessidade de uma formação constante, os educadores são propositores e percussores das suas histórias.

2.2 Campo de atuação *versus* formação específica

Em primeira análise, vale ressaltar a importância da especificidade do pedagogo em um viés propositivo de essência pedagógica. Para isso, é preciso compreender a pedagogia como prática investigativa da natureza que estuda os processos de formação humana, bem como dita o ritmo da sociedade.

Em segunda análise, é preciso trazer à tona que tanto professores como pensadores e defensores da expropriação do saber secundarizam o papel pedagógico, sendo necessário entender o papel docente nesse cenário do ato educativo. Ainda, o profissional pedagogo não é, sob o viés técnico científico, um ser multi para essa proposição.

Sendo assim, nesta seção foi discutido o campo de atuação do pedagogo e a sua formação necessária, de forma a cumprir e contribuir com o seu papel social, bem como reafirmar o posicionamento de Libâneo em prol de uma formação especializada para o pedagogo. A seguir é apresentado um quadro das possíveis áreas de atuação do pedagogo, as categorias e dimensões expostas tem como Fonte: Castanho et al. (2004), FIREMAN (2006), JACOBUCCI (2008), LIBÂNEO (1999), MATOS (2007) e SÁ (2000).

Quadro 1 – Áreas de atuação do pedagogo

FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
Pedagogia	Educação Escolar	Lecionar nos anos iniciais da Educação Básica
Pedagogia	Educação Especial	Auxiliar o desenvolvimento com o método mais adequado
Pedagogia	Pedagogia Hospitalar	Auxiliar pessoas com necessidades hospitalares
Pedagogia	Pedagogia Empresarial	Desenvolver e formar profissionais de empresas
Pedagogia	Administração Escolar	Gerenciar os recursos humanos e materiais
Pedagogia	Produção/Livros	Editar livros e materiais correspondentes a cada etapa do ensino
Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Gestor da aprendizagem
Pedagogia	Ciência	Propor soluções para problemas educacionais
Pedagogia	Psicopedagogia	Identificar transtornos que dificultam o processo de aprendizagem
Pedagogia	Orientação Educacional	Auxiliar para definição de metodologias de trabalho
Pedagogia	ONG	Criação de projetos para pessoas vulneráveis
Pedagogia	Indústria	Desenvolvimento de produtos para o público infantil

Fonte: autoria própria.

É possível perceber a diversidade de campos de atuação do pedagogo, em espaços escolares e não escolares. O intuito é demonstrar os processos diversos de aprendizagem e que para cada área e etapa se exige uma gama de conhecimentos práticos e teóricos para o desenvolvimento do processo educativo. Nas áreas citadas no Quadro 1 se nota o envolvimento do profissional pedagogo com as mais diferentes áreas, ou seja, o seu conhecimento não é simplesmente um mero fazer docente, mas de comunicação, gestão e interrelação.

Caberá a este pedagogo, profissional formado na dimensão da compreensão e transformação da práxis educativa, redirecionar em possibilidades educativas as diversas instâncias educacionais da sociedade [...] mídia, atividades de recreação e lazer, as diferentes instituições culturais. (Pimenta, 2006, p.105).

Como vimos até aqui, são visíveis as inúmeras concepções acerca do campo de atuação do pedagogo. Um dos grandes dilemas por estudiosos e pensadores que defendem uma formação diferente para o

pedagogo diz respeito justamente às críticas que atingem a oferta do curso de pedagogia. Isso porque, segundo estudos e levantamentos, a formação não dá conta dos percalços referentes à prática pedagógica. Sabe-se, entretanto, que os inúmeros desafios assolam todos os segmentos onde há a atuação do pedagogo. Presume-se, portanto, uma formação que dê conta dos aparatos que envolvem todo o campo pedagógico.

Assim ressalta Libâneo (2002, p. 61):

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula [...] na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos [...] na vinculação entre as áreas de conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula [...] considerando-se a variedade de níveis de atuação do profissional pedagogo, a que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de práticas pedagógicas.

Sob uma ótica hodierna e que atenda satisfatoriamente a todos os setores da sociedade, é de fundamental relevância uma formação para além dos saberes práticos e teóricos, ou seja, propõe-se, com base em Libâneo, uma formação que contribua de modo específico para o desempenho profissional. Na formação inicial do curso, há lacunas que envolvem tópicos do campo pedagógico que são deixados de lado em detrimento do fazer docente. Libâneo também defende a oferta de dois cursos de pedagogia: um *lato sensu*, para o viés docente, e outro *stricto sensu* para um trabalho de coordenação/gestão pedagógica.

2.3 A interdisciplinaridade como uma necessidade vital

A presente pesquisa elucida a necessidade vital de um fazer pedagógico interdisciplinar, ou seja, atrelar ao conhecimento pedagógico diário a fazeres que culminem com uma visão de conhecimento colaborativo em detrimento de conhecimentos e práticas estanques. A problemática surge pela centralidade do fazer docente sem o diálogo profícuo com outras áreas e saberes, tal pensamento e prática condiz drasticamente para em segregação do saber.

Tal afirmação corrobora mais uma vez para dimensionar o trabalho pedagógico, surgindo aqui em um viés de mediação a figura do coordenador, promovendo através da sua mediação o diálogo, é de

fundamental relevância o redirecionamento da prática docente para além do viés meramente disciplinar. Tais recomendações e sugestões que geralmente são propostas pela coordenação pedagógica se depara com alegações que inviabilizam a concretude do planejamento participativo, são inúmeros os fatores que dificultam o trabalho interdisciplinar, tais como: A jornada de trabalho, a dificuldade de realizar parcerias e projetos interdisciplinares e principalmente a necessidade vital de um direcionamento através de uma formação ampla.

Sob a ótica de proporcionar maiores experiências é que surge o fator interdisciplinar, não simplesmente por um viés elucidativo ou experimental, mas sim também pelo fato de incrementar o conhecimento científico através do conhecimento de mundo, e que o saber não está isolado em caixinhas. A dialética e o fator diacrônico das mudanças sociais e contemporânea proporcionam tais concepções. Outro fato determinante para a necessidade de trabalho interdisciplinar é a dinamicidade e principalmente as preposições e vivências que dialoguem com a realidade do educando, ser interdisciplinar não é utilizar da multifuncionalidade ou multidisciplinaridade para induzir a um pensamento de quantidade, mas sim proporcionar através do conhecimento múltiplo e qualitativo uma aprendizagem significativa.

Desde o século passado que a interdisciplinaridade tem diversos entendimentos, muitos pensadores divergem do seu real sentido e qual seria a sua real necessidade. Pela defesa da pesquisa procuremos adotar a interdisciplinaridade como um dos caminhos do conhecimento capaz de proporcionar experiências dialogando intrinsecamente com a ciência e o seu rigor científico.

Diante de tais entendimentos e concepções é de extrema relevância recorrer a Fazenda, 2003 que menciona acerca da historicidade e necessidade de potencializar as pesquisas dentro desse campo. Contextualizando e corroborando para o debate é preciso se ater o não tangenciamento da concepção interdisciplinar, que para inúmeros autores tem diversos grupos e definições, para Fazenda, 1992 e Lenoir, Sauvé, 1998, a interdisciplinairidade sob a ótica educacional/ escolar não pode de forma alguma ser confundida com a científica.

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar.

Mas se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um pensamento complexo (Morin, 2001. P. 566)

O saber complexo é um elemento vital e urge para a sociedade contemporânea, utilizar a interdisciplinaridade no sentido de eliminação de barreiras é um grande desafio, para apropriação do conhecimento e quebra de estigmas realizar tais mudanças e hábitos é um processo que vai além de mudança de paradigma, envolve um trabalho pedagógico que ultrapassa a simples aceitação ou adequação.

O pedagogo ao fazer jus da interdisciplinaridade tem como grande paradigma a quebra de conceitos e a sua multifuncionalidade dentro do ambiente escolar, é preciso entender que a aprendizagem significativa vai para além da matéria ministrada por um docente, que um planejamento por si só não é estanque, é vital saber o que se quer ensinar e quem queremos formar. O ato educativo precede a palavra ou a teorização a identidade pedagógica é essencial para mudança de contexto, tendo em vista uma aprendizagem coerente e uma efetividade do fazer pedagógico interdisciplinar.

2.4 Atuação do coordenador pedagógico no Ensino médio da Bacia do Rio Corrente – BA

No primeiro momento, é preciso entender que o coordenador pedagógico é um profissional que surgiu no cenário baiano em 1997, por meio da Lei n.º 7.023, de 23/01/1997.

Apesar de respaldado pela referida lei, o coordenador pedagógico tem caminhado a passos lentos no que diz respeito à sua presença efetiva nas unidades escolares. O estado da Bahia possui 417 municípios e cerca de 1.200 unidades escolares. No decorrer da história foram realizados três concursos para assunção da função, fazendo parte da carreira do magistério.

São inúmeros os desafios e as responsabilidades que norteiam, passando desde uma necessidade de conhecimentos teóricos acerca de conteúdos densos, propostas pedagógicas, necessidades de formação, escolas de grande porte ou porte especial com apenas um coordenador, impossibilidade de um tempo reservado para estudos e aprimoramento

e, principalmente, o encargo referente aos itinerários formativos e às formações específicas, das quais o coordenador pedagógico “deve dar” conta mesmo não tendo uma formação específica.

Como recorte da pesquisa e na busca pela promoção da identidade territorial, o território da pesquisa é intitulado Bacia do Rio Corrente, com a presença de onze municípios: Brejolândia, Tabocas do Brejo Velho, Serra Dourada, Santana, Canápolis, Santa Maria da Vitória, São Félix do Coribe, Correntina, Jaborandi, Coribe e Cocos. O território de identidade conta com 13 (treze) unidades escolares: Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, Colégio Estadual Leônidas de Araújo Silva, Colégio Estadual São Gonçalo, Colégio Estadual Edvaldo Flores, Colégio Estadual Ruy Barbosa, Colégio Estadual Rolando Laranjeira Barbosa, Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Corrente, Colégio Estadual Rio Corrente, Colégio Estadual Duque de Caxias, Colégio Estadual de Correntina, Colégio Estadual Francisco Moreira Alves, Colégio Estadual São João dos Gerais e Colégio Estadual de Cocos.

Vale ressaltar que 02 das escolas não possui coordenador pedagógico, mas, recentemente, em 2023, no último concurso de 2022, o Núcleo Territorial de Educação (NTE) foi contemplado com uma coordenadora pedagógica geral para subsidiar os coordenadores lotados nas unidades escolares.

Geralmente acontecem formações mensais no município sede do território e frequentemente são convocadas formações com a dupla gestora: gestor e coordenador.

Um dos grandes desafios da função é realizar o trabalho em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), trazendo em sua essência elementos das disciplinas em consonância com as identidades territoriais. elaborado em regime de colaboração entre estado e municípios, trata-se de um movimento desafiador, fraterno, criativo e, acima de tudo, colaborativo.

Figura 1 – Territórios de identidade Bahia



Fonte: Secult-BA, 2007.

Outro grande desafio que perpassa pelo fazer pedagógico, sobrecarregando o profissional, sobretudo pelas constantes mudanças, foi a reforma do Ensino Médio e a sua organização por itinerários formativos.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção detalha o percurso metodológico adotado no decorrer do estudo, relatando o tipo de pesquisa realizada, com duas escolas estaduais como lócus, envolvendo um membro da direção e um membro da coordenação pedagógica. Delineia também o instrumento utilizado para a coleta de dados e a maneira como esses dados foram analisados.

A pesquisa empreendida é qualitativa e sua matriz epistemológica é o materialismo histórico-dialético. Sendo assim, a análise não pode ser quantificada pelo método utilizado e por seu teor, enquanto instrumento de transformação e emancipação social, pois os seus argumentos se fundam no interesse pela natureza da realidade dos construtos sociais, envolvem particularidades muito específicas de determinada realidade proposta para a investigação. Essas especificidades emergem a partir de observações e peculiaridades locais de cunho pedagógico, resultando em três dimensões importantes: a revisão bibliográfica do tema e das temáticas; a análise documental e a realização de coleta de dados por meio de questionários com os participantes.

Destarte, o método surge como mola precursora para desvelar os entraves para consolidar a função pedagógica, trazendo à tona elementos que proporcionem o entendimento da totalidade no que tange às dimensões do ser pedagogo, da historicidade demarcada pela formação e pelo caráter simbólico do profissional, da mediação à luz da função e das contradições que permeiam a multidisciplinaridade em detrimento da interdisciplinaridade em caráter formativo. A abordagem permite ao pesquisador explorar as nuances e complexidades desse contexto. Essa é uma ferramenta importante para promover mudança social e política, visto que pode proporcionar uma reflexão aprofundada de características educacionais enraizadas em situações sociais, culturais e institucionais. Desse modo, essa prática instiga a promoção de políticas públicas que melhoram a práxis educacional e beneficiam estudantes e educadores.

A temática desta pesquisa pressupõe paradigmas acerca da formação e do campo de atuação do pedagogo no Ensino Médio. Isso

porque as inquietações que motivaram a elaboração deste estudo e o percurso metodológico adotado estão em conformidade com o objetivo geral desta pesquisa, buscando investigar a seguinte pergunta-problema: as dificuldades de situar o campo de atuação e a formação disciplinar fragilizam o trabalho do coordenador pedagógico no Ensino Médio da Bacia do Rio Corrente? Como desígnio, buscamos identificar o nível de conhecimento deles em relação aos conceitos voltados para o âmbito pedagógico.

Diante então da problemática vislumbrada, é possível afirmar que a temática apresentada se justifica devido à incipiência de pesquisas destinadas à formação do pedagogo em sentido além do disciplinar e da sua relevância social. Sendo assim, a pesquisa tem o intuito de colaborar com a formação e a defesa de um profissional em sentido amplo, pois, diante das demandas nos ambientes de trabalho, é essencial um olhar atento e formativo, ademais de um caráter disciplinar. Dessa forma, a pesquisa é relevante no âmbito educacional, por verificar o entendimento dos membros envolvidos acerca da função pedagógica exercida e a sua importância para o funcionamento das demandas educacionais, bem como sensibilizar os futuros profissionais da área da Educação/pedagogia para a compreensão do que é ser pedagogo.

Quanto aos principais objetivos específicos, buscaram: descrever a evolução do profissional; analisar documentos da SEC-BA, tendo como aporte teórico autores que discorrem sobre a formação específica do profissional pedagogo; elaborar um produto educacional em ambiente virtual em formato de videoaula, com base na temática da pesquisa e no questionário aplicado.

Visando contextualizar a pesquisa, fez-se necessário delinear o campo investigativo deste trabalho. Então, para estabelecer uma correspondência entre o que foi abordado nas seções anteriores e o observado nos dados coletados, parte-se do pressuposto de que é salutar compreender quais elementos balizam a compreensão e necessidade de uma formação específica para o pedagogo. É nesse viés que a pesquisa se utiliza das categorias do próprio materialismo, por meio de aporte teórico para construir a contextualização do problema e dos objetivos em estudo.

A fase de revisão bibliográfica demandou o estudo teórico sobre as especificidades do pedagogo. Para além do proposto, houve a análise

documental do DCRB-BA, que traz os pressupostos curriculares para o âmbito de desempenho da função. A pesquisa seguiu a sua perspectiva da formação omnilateral e da educação transformadora, aliada aos aspectos que orientam a atuação dos pedagogos sob um viés emancipatório.

Para realizar a fase empírica, utilizou-se a metodologia do questionário, aplicado diretamente a um membro da direção e a um membro da coordenação referente ao problema pesquisado. O questionário foi estruturado com questões abertas, todas as perguntas com âmbito pedagógico voltadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O tratamento dos dados seguiu os critérios que embasam a sustentação da matriz epistemológica. As categorias descritivas foram estabelecidas conforme procedimentos analíticos dos dados coletados, identificando os padrões relevantes e selecionando as questões-chave mais contundentes para elaborar o produto educacional.

3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo propõe uma pesquisa que, do ponto de vista da abordagem do problema, é qualitativa, uma vez que se observa uma dada realidade a fim de coletar dados para posterior análise, tendo este pesquisador como instrumento fundamental da coleta e posterior interpretação dos dados. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2007), é aquela que trabalha com uma variedade de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse caso, o pesquisador vai a campo porque considera o contexto, logo, os registros coletados são diferentes dos dados obtidos pela estatística, principalmente por respeito à matriz epistemológica e abordagem utilizada.

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a

necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de apoio (Marx, 1983 *apud* Fazenda, 2006, p. 79).

Dentre as inúmeras observações, pressupostos e fragilidades à luz da função pedagógica destaca-se a ausência de um caráter qualitativo/formativo que abarca a multidisciplinaridade em detrimento da interdisciplinaridade e que, pela fragilidade, se assenta em discussões meramente sistêmicas e rotineiras. Em vista disso, justifica-se a utilização da abordagem qualitativa, nesta pesquisa, por objetivar identificar problemas relacionados ao contexto escolar. O procedimento metodológico foi realizado com embasamento no estudo prévio dessa realidade, com ênfase nas experiências reais dos sujeitos participantes, no seu vocabulário e em seu ambiente de atuação.

Assim, é possível destacar que esta pesquisa busca aproximar-se mais do problema, por meio de instrumentos como o levantamento bibliográfico e o questionário aplicado diretamente aos participantes, que são os sujeitos relacionados ao problema pesquisado, buscando familiaridade com a questão estudada.

Partir do materialismo histórico-dialético de Marx exige um entendimento de que é necessário iniciar do abstrato para o concreto e requer compreender que o fundamento de sua teoria está pautado no modo de produção capitalista, portanto, o objeto de análise à luz da teoria marxista requer um olhar atento para a contradição presente nos objetos a serem investigados, pois há sempre uma totalidade em volta da problemática pesquisada, independente da área do conhecimento, e cabe ao autor escolher o caminho a ser seguido.

Para desenvolver a pesquisa foi essencial a consulta aos conhecimentos já disponíveis sobre determinada temática, como a defesa de Libâneo acerca da formação especializada que deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que se pode obter justifica o uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento sobre o objeto estudado. Dito isso, é importante apresentar a evolução da função, porém, com a necessidade de uma maior concepção do que é ser pedagogo.

Vasconcellos (2002, p. 86-87) descreve essas funções como definição negativa do papel:

[...] não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 12 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Vasconcelos traz à tona uma verdadeira definição do que é ser pedagogo, pensar em si, mas principalmente no ambiente e nas relações que permeiam, compreender que são inúmeras tarefas, mas o compromisso ético da função é primordial para a sua valorização.

3.2 Local da pesquisa

Para delimitar a investigação, o *locus* da pesquisa foram as escolas estaduais Colégio Estadual de Cocos e Colégio Estadual Rolando Laranjeira Barbosa, pertencentes ao território de identidade da Bacia do Rio Corrente, localizadas nos municípios de Cocos e Santa Maria da Vitória, respectivamente. Ambas as escolas de nível médio com porte elevado, boa estrutura e com anexos.

As escolas escolhidas foram cuidadosamente estudadas, devido ao seu porte elevado, às modalidades ofertadas, aos programas que executam e ao compromisso à luz da função. O Colégio Estadual de Cocos conta com uma gestora, duas vices e um coordenador pedagógico, sendo este último o pesquisador da presente pesquisa. O Colégio Estadual Rolando Laranjeira Barbosa conta com um gestor, duas vices e duas coordenadoras pedagógicas, sendo estas últimas uma realidade bem distante de muitos municípios baianos, pois em quase todo o estado há a presença de apenas um coordenador por escola.

3.3 Participantes da pesquisa

Na perspectiva de educação freiriana e marxista, o ensino deve ainda priorizar e ser contextualizado com a realidade do estudante, visto que Freire (1999) considera fundamental compreender as especificidades desses discentes e os diferentes saberes que eles carregam. Defendia um ensino que priorizasse a utilização de exemplos práticos do dia a dia, transformando o aprendizado numa forma contextualizada, prática e relevante. É tendo por base esses pressupostos e o compromisso ético, político e social que os participantes escolhidos para esta pesquisa contribuíram, através de suas experiências e concepções, para o âmbito formativo.

O primeiro contato foi realizado com a gestão de ambas as escolas, a fim de obter o termo de anuência como instituição coparticipante da pesquisa. Em seguida, o contato foi realizado com a coordenadora. A gentileza em colaborar e ser solícito foi evidenciada pelos participantes, sobretudo pela temática abordada e relevância no contexto educacional. A coleta de dados foi realizada por questionário de pesquisa com perguntas abertas, após um período de observação. Assim, registro aqui, mais uma vez, minha gratidão pelo esmero.

Quadro 2 – Participante, escola e formação

PARTICIPANTE	ESCOLA	FORMAÇÃO
Gestora	Colégio Estadual de Cocos	Educação Física
Coordenador Pedagógico	Colégio Estadual de Cocos	Pedagogia
Vice-diretora	Colégio Rolando Laranjeira Barbosa	Matemática
Coordenadora Pedagógica	Colégio Rolando Laranjeira Barbosa	Pedagogia

Fonte: autoria própria.

O pesquisador deixou livre ao sujeito a decisão de participar ou não da pesquisa. Ao mencionar o desejo de colaborar com a investigação, era solicitado o preenchimento e a assinatura do termo. Só então o questionário foi entregue ao participante para que respondesse. Nenhum participante abordado se negou a participar do estudo. Os riscos ao participante da pesquisa poderiam estar relacionados ao

desconforto de responder às perguntas propostas no questionário, que foram minimizados por este pesquisador, orientando que, caso se sentisse intimidado, constrangido ou insatisfeito em responder às perguntas propostas, no todo ou em parte, seria facultado ao participante o direito de deixar de respondê-las.

No caso de incompreensão de alguma pergunta do questionário, o pesquisador comprometeu-se a esclarecer verbalmente ao participante, mas sem interferir ou manipular de qualquer modo as respostas. Ainda, tomou o cuidado de agendar a coleta de dados em ambientes em que os participantes já estavam habituados. Então, os questionários foram preenchidos em formato *online* pelo Google formulários. O pesquisador ainda disponibilizou os canais de comunicação por e-mail ou via aplicativo de conversas/celular para proporcionar esclarecimentos ou para prestar assistência ao participante.

3.4 Coleta de dados

O pesquisador utilizou como técnicas o questionário com perguntas abertas e as perguntas do questionário abordaram temáticas referentes às questões pedagógicas. O intuito da aplicação do questionário foi compreender a concepção do fazer pedagógico, situando o campo de atuação e a formação.

O questionário foi disponibilizado no Apêndice A e foi estruturado com questões abertas. A escolha por perguntas abertas ocorreu por permitir a liberdade ilimitada de respostas ao participante. O uso de perguntas abertas ocorreu por permitir a liberdade ao participante de responder, usando linguagem própria e registrar a sua opinião. É um exemplo de pergunta contida no questionário: “11-Quais as fragilidades que permeiam o fazer pedagógico?”.

Os dados obtidos foram analisados segundo os critérios da pesquisa qualitativa, ou seja, todo o material alcançado durante a pesquisa foi considerado, tais como: os registros das respostas dos participantes, por questionário aplicado, as análises de documentos institucionais, além do referencial teórico e demais informações disponíveis.

Após a apresentação do percurso metodológico, expõe-se, a seguir, a quinta seção, que aborda a análise e a discussão dos resultados encontrados neste estudo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção é dedicada à análise dos dados obtidos, segundo os objetivos da pesquisa, numa abordagem metodológica qualitativa, considerando as respostas obtidas por meio do questionário aplicado, pautado pelo levantamento bibliográfico, associado à análise do arcabouço documental acerca do campo de atuação e da formação do pedagogo. Discute os resultados empíricos obtidos, detalhando o percurso metodológico adotado e analisando os dados produzidos à luz do referencial teórico já estudado.

No total, participaram da pesquisa quatro profissionais (dois membros da direção e dois membros da coordenação). É importante destacar que 75% são do gênero feminino. Esse dado não representava uma categoria preestabelecida para a análise do estudo empreendido, porém, a pesquisa trouxe à tona o protagonismo das mulheres no campo educacional. Essa realidade é vista também em mais de 75% de todas as escolas do estado da Bahia.

A predominância de mulheres revela a luta feminina ainda presente nos dias atuais em busca da participação efetiva na sociedade. Significa que, historicamente, o estereótipo da mulher, articulado ao trabalho profissional com o doméstico e ao ato de cuidar, ainda não foi rompido. As percepções sociais sobre o papel das mulheres nas esferas do cuidado foram moldadas por normas culturais, que enfatizam as qualidades femininas de empatia, compaixão e sensibilidade, aliadas à distribuição de papéis de gênero, que atribuíam às mulheres a responsabilidade de cuidar da casa e da família, enquanto os homens eram os provedores da situação financeira dos seus entes.

O comportamento de homens e mulheres em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos diz como agir conforme cada gênero. Existe uma expectativa social com respeito à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar-se, mostrar seu corpo, brincar, namorar, cuidar do outro, amar, dentre outros aspectos. De acordo com estudos sobre o gênero, há também modos estabelecidos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas e muitas outras atividades.

Nesse sentido, Saffioti (1987, p. 11) afirma que:

[...] a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Para garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados por código alfanumérico (P1, P2, P3 e P4). A letra “P” foi usada para representar os participantes da pesquisa e a quantidade de pessoas respondentes do questionário – de 1 a 4. A seguir, estão apresentados os dados coletados e sua análise descritiva, conforme organização prévia das perguntas de cunho aberto e sem obrigatoriedade de resposta. Estas perguntas foram pensadas a partir de demandas observadas, vivenciadas e debatidas no cunho pedagógico das escolas pesquisadas da Bacia do Rio Corrente.

4.1 Percepções dos participantes acerca do papel do pedagogo no ensino médio da bacia do rio corrente

Nesse quesito, quatro participantes da pesquisa ressaltaram a importância do pedagogo/coordenador no ambiente escolar e a P1 ressalta ser essencial um direcionamento pedagógico para o bom funcionamento da unidade, afirmando:

A interdisciplinaridade tem sido um processo educativo desafiador para muitos professores e em muitas das vezes é o coordenador pedagógico o responsável por direcionar essa gama de mudanças e incrementos (mesmo sem uma formação específica). Os profissionais devem sempre estar se reinventando, pois exige-se uma mudança de paradigma em relação à forma convencional de ensino, que muitas vezes é baseada na segmentação das disciplinas em compartimentos estanques. Muitos professores enfrentam dificuldades em integrar conteúdos de diferentes disciplinas de forma significativa e coesa, e em desenvolver atividades e estratégias pedagógicas que promovam a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento. No entanto, a interdisciplinaridade tem se mostrado cada vez mais importante e necessária no contexto educativo atual, uma vez que estimula a ampliação do repertório de conhecimentos dos alunos, favorece a compreensão dos fenômenos de forma mais abrangente e estimula a criatividade e o pensamento crítico. Para tornar a interdisciplinaridade mais efetiva no processo

educativo, é fundamental que os professores participem de formações e capacitações que os auxiliem a desenvolver estratégias interdisciplinares e a repensar suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante promover uma maior integração e colaboração entre os docentes das diferentes disciplinas, para que possam trabalhar de forma conjunta na elaboração de projetos interdisciplinares e na construção de uma cultura interdisciplinar na escola.

É visível o grande desafio acerca da interdisciplinaridade, isso no sentido de se inteirar com a grande quantidade de conteúdos e fazeres que permeiam o trabalho nas unidades escolares, a interdisciplinaridade em si reforça a necessidade de uma formação contínua visando o aperfeiçoamento e uma maior integração entre áreas e saberes. Através da abordagem é reforçado o trabalho em conjunto e a construção coletiva do conhecimento.

P2, a seu turno, ressalta:

[...] o papel fragilizado da Coordenação Pedagógica, não só em nível de escola, mas sim em nível de Estado. São inúmeras as demandas que permeiam o fazer pedagógico e põem em xeque a qualidade à luz da função. No desempenho da função as atribuições qualitativas dão vez às quantitativas devido a um cenário de contradição, e é necessário que o pedagogo tem que fazer a sua mediação. São inúmeras demandas a um único profissional para uma escola de grande porte, ou porte especial com mais de 800 alunos e que ainda possui anexos: eleições de líderes, jovens ouvidores, PPP, ACS, planejamento, acompanhamento, projetos por área, SGA, plataforma Plurall, avaliações externas, mobilização, olimpíadas, entre outras. Tudo isso precisa ser direcionado por nós, pedagogos, mas como direcionar alguém, sendo que em muitas das vezes somos nós quem mais precisa de um direcionamento?

É possível perceber a pluralidade das funções que o pedagogo pode exercer, mas é difícil delimitar suas funções, funções estas que muitas vezes não são respeitadas, como foi possível constatar na prática, quando os pedagogos vão para a sala de aula corriqueiramente na falta de professores. Cabe a pergunta, nessa situação: por que o pedagogo vai para a sala de aula, e não o diretor ou o auxiliar administrativo? Essa é uma prática que está institucionalizada socialmente dentro das escolas, até pela formação que o licenciado em pedagogia tem, ou seja, criou-se uma concepção erroneamente .da atrelar a formação do pedagogo a um fator multidisciplinar e multifuncional, fragilizando a função e precarizando o trabalho.

4.2 A formação do pedagogo para desempenho da função no Ensino Médio

Sobre a principal função do pedagogo, Franco (2008) afirma que é a de articular o trabalho pedagógico na escola, estimulando para que haja reflexão frente às práticas diárias, produzindo transformações em consonância com os pressupostos teóricos e as condições históricas, pensando no constante redirecionamento da prática, com o objetivo de assumir uma responsabilidade social crítica cada vez mais emancipatória. O autor ainda evidencia que a função pedagógica é

[...] entendida como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis (Franco, 2008, p. 120-121).

Outra função do gestor pedagógico, como aponta Libâneo (*apud* Portelinha *et al.*, 2016, p. 8) é a de coordenar e dar auxílio pedagógico-didático aos professores, no sentido de ajudá-los no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), no questionário há uma pergunta acerca da formação específica para o desempenho do trabalho pedagógico e as funções do pedagogo escolar, bem como as atividades realizadas por ele. A pedagoga P1 respondeu:

Sim, acredito que seja necessária uma formação específica para desempenhar a função pedagógica de forma eficaz. Embora a licenciatura seja uma formação tradicionalmente associada ao ensino, existem outras possibilidades de formação específica, como cursos de pedagogia, especializações em áreas educacionais, entre outros. O importante é que o profissional tenha conhecimentos sólidos em pedagogia e didática, além de habilidades de planejamento, organização, comunicação e liderança para atuar de forma adequada na área educacional. Assim, uma formação específica é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos, não há um perfil único ideal para a função pedagógica, pois cada profissional traz suas próprias experiências, habilidades e personalidade para a sala de aula. No entanto, algumas características comuns entre bons educadores podem incluir empatia, paciência, didática, capacidade de comunicação, flexibilidade, organização, respeito pelos alunos e dedicação ao ensino. O mais importante é

que o profissional tenha paixão pela educação e esteja comprometido em promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

No questionário, foi perceptível que mesmo aqueles com formação em pedagogia ainda apresentam dificuldades em compreender, em sentido ontológico, a essência da profissão a qual desempenha, pois nem sempre se consegue perceber a inter-relação entre teoria e prática sob uma concepção dialética somente com as vivências construídas no decorrer dos cursos de graduação. Isso significa que mesmo para aqueles já formados o entendimento ainda é sob a ótica docente ou da mediação referente ao ensino. Entende-se que elas produzem aproximações, porém, em nem todos os momentos é possível a reflexão no que concerne à complexidade do cotidiano escolar vivido no desenvolvimento das práticas educativas. Considera-se, logo, que o desenvolvimento de uma formação de qualidade necessita efetiva articulação teórico-prática, considerando a complexidade dos espaços de atuação do pedagogo para além do âmbito da docência.

4.3 As contradições no desempenho da função pedagógica

Diante dos desafios da coordenação pedagógica, faz-se necessário o conhecimento da escola enquanto instituição social, ao mesmo tempo em que é de igual importância conhecer a própria comunidade em que a escola está inserida. Ademais, o conhecimento do que é educação é primordial para o bom desempenho da função de coordenador pedagógico, visto que dificilmente se faz educação de qualidade sem saber definir o que é educação, qual o paradigma da escola ideal, qual o modelo de sociedade e qual o ideal de homem que se quer formar. Para tanto, Rosa (2004) esclarece ser preciso definir claramente a filosofia da escola e de participação pretendida por ela. Ainda, a coordenação necessita estar atenta para as mudanças e não deve imaginar que “algo que sempre deu certo continuará dando certo” (Rosa, 2004, p. 153, grifos do autor). Por fim, não precisa ignorar o novo, ao contrário, precisa estar continuamente atualizada.

O coordenador restringe sua função, na maior parte do tempo, a fiscalizar salas de aula, verificar diários de classe e, supervisionar o comportamento dos alunos. Se não está clara a função do coordenador, seu trabalho fica ainda mais difícil e os resultados de suas ações pouco visíveis. Os equívocos em relação às atribuições do coordenador ainda são

um dilema para muitas escolas, configurando um desafio compreender, de fato, o que fazer e o que não fazer nesta função. Vasconcelos (2006) e Libâneo (2004), em seus escritos, têm chamado a atenção para a importância do coordenador pedagógico para que a escola exerça sua função de instituição formadora e para que a educação atinja o patamar da qualidade esperada.

É reconhecidamente visível haver a necessidade de definir o papel do coordenador pedagógico, quem ele realmente é, o que representa no quadro dos profissionais da educação e quais atribuições deve cumprir. Ele exerce uma posição de liderança, por isso deve saber solicitar e também saber fazer e, nesse processo, ter visão de coletividade, ou seja, de trabalhar juntos em prol dos mesmos objetivos.

P3 ressalta que,

[...] o processo de fragmentação nos campos de docência, coordenação e direção tem afetado o sentido ontológico da pedagogia. A fragmentação destas funções pode prejudicar a visão holística necessária para uma educação de qualidade, pois a divisão de tarefas muitas vezes leva à falta de integração e comunicação entre os diferentes setores da escola. Além disso, a sobrecarga de responsabilidades em uma única pessoa que desempenha múltiplos papéis pode afetar a qualidade do trabalho realizado em cada uma das áreas. A falta de tempo e de recursos também pode comprometer a capacidade de atuação eficiente e eficaz em cada uma das funções. Para que a pedagogia possa cumprir seu propósito de promover um desenvolvimento integral dos indivíduos, é essencial que as funções de docência, coordenação e direção sejam exercidas de forma integrada e colaborativa, garantindo uma abordagem pedagógica consistente e coerente em todos os níveis da instituição educacional.

A fragmentação da função devido a volúpia de ações corrobora para uma atuação ineficaz, é de fundamental relevância que as proposições e dinamismo do trabalho nas escolas se articulem e sejam integradas. Através dessa abordagem do participante foi mais uma vez demonstrado a sobrecarga que permeiam o fazer cotidiano, outro ponto importante é a grande dificuldade por parte de alguns profissionais devido à falta de familiarização com as novas TIC's, comprometendo o trabalho pedagógico com qualidade e eficaz.

Acerca da precarização, P4 salienta que

[...] existem diversas formas de precarização da função pedagógica. Entre elas, podemos citar a falta de valorização dos professores, baixos salários, falta de formação continuada, excesso de tarefas

burocráticas, condições precárias de trabalho, falta de recursos e materiais adequados, entre outros. Esses fatores contribuem para a desmotivação dos professores, dificultam a qualidade do ensino e prejudicam o desenvolvimento dos alunos. É fundamental que sejam feitos investimentos na valorização dos profissionais da educação e na melhoria das condições de trabalho nas escolas, para garantir uma educação de qualidade para todos.

É perceptível as nuances acerca do entendimento do fazer pedagógico que permeia desde o campo de atuação à formação do pedagogo. Pelo questionário aplicado ficou evidenciado o papel crucial para a emancipação que o pedagogo exerce nas unidades escolares; para além disso, é de fundamental importância entender que a educação é uma ferramenta transformadora da sociedade. Através dela é possível promover o acesso ao conhecimento, inspirar a reflexão crítica, incentivar o pensamento autônomo e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes. No entanto, a educação muitas vezes enfrenta desafios, como a falta de investimento, a desvalorização dos profissionais da área e as desigualdades no acesso à educação de qualidade. Portanto, o educador deve lutar para garantir que a educação seja priorizada, valorizada e acessível a todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As respostas deste questionário subsidiarão o produto educacional proposto, que será um curso voltado para a coordenação pedagógica. Na próxima seção você, leitor, acompanhará as trilhas formativas e a elaboração do produto visando uma prática pedagógica qualitativa e emancipatória.

TRILHAS FORMATIVAS E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A proposição de práticas pedagógicas democráticas só acontece quando o pensamento crítico estiver presente no espaço educativo. Entretanto, para que a prática seja ressignificada, é imprescindível que estudos e esclarecimentos políticos educacionais sejam discutidos e debatidos e, nessa linha de pensamento, entende-se a importância de o profissional da educação estar envolvido diretamente na formação do estudante.

O produto educacional foi criado com base nas nos participantes da pesquisa e na busca pela identidade do pedagogo, à luz do processo emancipatório e utilizando dos dados elencados visando uma formação omnilateral.

5.1 Desempenho da função à luz da emancipação humana

Na medida em que o profissional da educação revê sua práxis educativa a partir do contexto em que está inserido, contribui significativamente para a transformação da realidade, viabilizando a essência do seu trabalho a partir da sua responsabilidade, intencionalidade político-social, suas vivências na escola e fora dela, bem como a sua relação com os demais profissionais da instituição de ensino e com os estudantes, nos momentos dentro e fora da sala de aula historicamente situados, observando-se a totalidade existente. Diante disso, Ferreira (2013, p. 132) esclarece:

[...] o profissional o/a da educação torna-se intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos.

Assim, a visão de totalidade do trabalho é comprometida com o processo educativo, em que o estudante é o principal motivo de se

ter escola e/ou da escola existir. Para isso, a organização do trabalho pedagógico da escola precisa impulsionar estudos que permitam a reflexão sobre os pressupostos teórico-prático que perpassam o processo educativo inserido num governo de regime democrático. Pelo explicitado, entende-se que a compreensão dessa práxis constitua uma prática democrática emancipatória que supere ações pedagógicas fragmentadas, capazes de dificultar a consciência da formação do homem para o exercício da cidadania. A troca de conhecimentos no interior das escolas sobre situações que acontecem no dia a dia escolar complementa a formação do profissional da educação, pois o conhecimento adquirido na formação inicial se amplia gradativamente no espaço educativo, visto que é a partir de alguns desafios do cotidiano que o profissional da educação procura soluções para resolver determinados problemas que surgem, reorganizando e reconstruindo sua prática pedagógica.

Do exposto, a organização do trabalho pedagógico precisa apresentar objetivos comuns, principalmente ao considerar que estão pautadas em leis que estabelecem uma gestão democrática. A participação de profissionais da educação e comunidade escolar na tomada de decisões indica acontecer de forma que tal representatividade possibilite a legitimidade e o compromisso efetivo das ações, compreendendo as contradições presentes na escola, seja de ordem administrativa, seja de ordem pedagógica, que oportunizem a efetivação do processo de democratização do ensino, garantindo o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem.

Desse modo, a intencionalidade educativa numa perspectiva emancipatória precisa estar presente no trabalho a ser realizado, o qual contribui para a formação do homem solidário e humano, caso contrário, a formação do homem fica à luz do sistema capitalista.

A educação consiste num processo de trabalho que perpassa a formação humana, pois, além do caráter de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, a educação necessita realizar uma leitura crítica da realidade em que está inserida, pois só assim a formação do homem acontecerá pautada em práticas pedagógicas democráticas. Ao ampliar essa discussão, a educação se expressa entre educação e trabalho e, nessa linha de pensamento, o trabalho se põe como princípio educativo, sendo, então, um processo complexo que envolve o agir humano, num movimento contínuo de ideias e ações sociais intencionais e sistematizadas na formação do homem.

Nesse processo, trabalho e educação determinam as relações sociais do ser humano e, para que se tenha continuidade em relação à existência do homem, faz-se necessária a presença do trabalho. Para essa reflexão sobre o processo de trabalho, Saviani (1994, p. 165) expõe: “[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”. A essência do homem encontra-se, portanto, nas relações sociais que se dão a partir das produções materiais vivenciadas em cada período histórico. É essa relação que determina a existência do homem. A respeito dessa reflexão, Kosik (1976, p. 180) esclarece:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que dê retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas “o que é o trabalho” e “quem é o homem”, pode também iniciar a investigação da realidade humana em todas as suas manifestações.

A constituição do homem é através do trabalho, pensar o trabalho no seu sentido ontológico é pensar na formação humana e desenvolvimento das relações sociais, o homem se constitui como ser através do desenvolvimento no trabalho.

5.2 Apresentação do produto educacional

O curso para coordenação pedagógica foi produzido através de *website* e tem como área de concentração a EPT, que compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende, ainda, os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante.

A pesquisa e o produto foram produzidos sob orientação da Professora Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes – PROFEPT/IFG, tendo como linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, pois trata

dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, sustentadas no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Considera, também, a construção temporal, por meio dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que, ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos.

O produto educacional traz como macroprojeto a categoria de número 4 – “História e memórias no contexto da EPT”, que abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos.

Este produto educacional traz a relação teoria e prática na coordenação pedagógica, propondo elementos essenciais que, praticados, fortalecem o trabalho do coordenador pedagógico. A pesquisa suscita a problemática do campo de atuação e defende a formação do pedagogo, o recorte da pesquisa traz o período de implantação do Novo Ensino Médio entre os desafios e perspectivas sob a égide do capital. Como abordagem metodológica foram utilizadas as categorias do MHD e a matriz epistemológica utilizada será o próprio materialismo histórico-dialético.

Dentre os diversos paradigmas que permeiam a pesquisa e o seu lócus surgem as seguintes hipóteses, que instigam a necessidade deste produto educacional:

Hipóteses da pesquisa: desafios da formação do pedagogo especialista como coordenador pedagógico; dificuldades para situar o campo de atuação do coordenador pedagógico; fragilidades e contradições das funções supervisora e orientadora do pedagogo e precarização do trabalho do pedagogo.

Discutir o papel do coordenador pedagógico é defender uma formação do pedagogo, da sua identidade e da própria pedagogia, é buscar uma formação omnilateral, tendo como base a teoria materialista, e expandir o desempenho da sua função a outras modalidades da educação, mostrando como se aplica o recorte desta pesquisa na EPT de nível médio em duas Escolas Estaduais da Bacia do Rio Corrente – BA.

A elaboração do produto educacional segue três marcos essenciais para a práxis educativa:

- MARCO SITUACIONAL:

Ambiente de atuação, trabalho, necessidade de intervenção, aspectos naturais e pedagógicos.

- MARCO CONCEITUAL:

Ponto de partida, pressupostos, teorias de embasamento, fator epistemológico e competências.

- MARCO OPERATIVO:

Ação, prática, intervir e participação.

O público-alvo deste produto educacional são gestores e coordenadores pedagógicos, pois é preciso entender o objeto de estudo não como algo dado e acabado, mas como histórico; principalmente em relação ao fator identidade, ter a percepção e compreender os significados e que os espaços de convivência interferem na proposta pedagógica; esse processo é diacrônico. A disponibilidade desse produto educacional será pelo período mínimo de cinco anos, o curso foi montado com base na pesquisa e utilizando o questionário aplicado.

Ademais, a escolha do curso como o tipo de produto corrobora com a dinamicidade da pesquisa, fazendo com que a sua utilização para estudos posteriores seja mais acessível, pois o seu acesso é gratuito e os materiais podem ser compartilhados.

A pesquisa intitulada “Desafios e perspectivas do pedagogo no Ensino Médio: a formação especialista e o campo de atuação do coordenador pedagógico no Ensino Médio da Bacia do Rio Corrente-BA” problematiza, através dos pontos elencados, o fazer pedagógico e a dualidade que permeia a função. Diante disso, e do questionário aplicado, que surge a indagação para a elaboração deste produto educacional: as dificuldades de situar o campo de atuação e de formação do pedagogo especialista fragilizam o trabalho do coordenador pedagógico no Ensino médio da Bacia do Rio Corrente-BA?

Vejamos algumas imagens relativas ao produto:

Figura 2 – Curso na plataforma



Fonte: disponível em: <https://pedagogoglauberguimaraes.com.br/>.

Figura 3 – Home do curso na plataforma



Figura 4 – Curso na plataforma



Fonte: disponível em: <https://pedagogoglauberguimaraes.com.br/>.

Figura 5 – Curso na plataforma – registros pedagógicos



Fonte: disponível em: <https://pedagogolauberguimaraes.com.br/>.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, cabe retomar as principais constatações e implicações decorrentes da pesquisa desenvolvida acerca do pedagogo e a sua atuação no ensino médio da Bacia do Rio Corrente. Sendo assim, a pesquisa discute matérias relevantes que embasam o posicionamento de uma defesa de formação especializada e a concepção do campo de atuação pedagógica.

Neste estudo, vimos temas referentes à teoria, à prática educativa, à pedagogia como uma ciência, à identidade do pedagogo e, principalmente, ao seu campo de atuação e formação. Buscamos, no decorrer da pesquisa, caminhar para além da teorização, refletindo sobre a práxis pedagógica.

Percebeu-se na análise documental, uma lacuna referente a concepção do fazer pedagógico, através dos estudos e dados levantados, as leis mencionadas e revisadas apontam para uma multidisciplinaridade da função em detrimento da interdisciplinaridade, tais observações contribuem para uma desvalorização da função, gerando fragilidades e estigando a necessidade de uma formação especializada.

As considerações feitas nos tópicos anteriores demonstram a necessidade pedagógica em um mundo marcado por contradições, e isso foi reverberado ao se discutir a função pedagógica à luz da práxis educativa visando a emancipação. As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais afetaram diretamente a identidade do pedagogo. Conforme questionário aplicado, e por conhecer a realidade de muitas escolas do estado da Bahia, sabemos que há escolas com um único profissional pedagogo para mediar as ações nos ambientes escolares. Também deverá ser considerada a divisão do trabalho burocrático e o atendimento às demais questões pedagógicas.

Por fim, propomos que outras pesquisas sejam realizadas, tendo como referencial o papel do pedagogo e a sobrecarga para o exercício das funções pedagógicas. Se lutamos por uma escola democrática, é preciso que sejamos conscientes do comprometimento e da reciprocidade exigidos pela democracia. A nossa identidade representa o nosso fazer pedagógico, exercemos um trabalho que exige tempo integral, pois tanto as tarefas práticas quanto as burocráticas (mesmo não sendo uma

função específica) são muitas e exigem dedicação contínua. Ainda, deve-se ter em mente a consciência de classe e, principalmente, a valorização da função.

Sendo assim, a presente pesquisa buscou contribuir para formação do pedagogo, trazendo à luz da prática pedagógica a identidade e compromisso ético da função, tais pressupostos embasaram a criação do produto educacional que representa um marco pedagógico na Bacia do Rio Corrente, pensar pedagogia para além dos currículos e assumir o papel de formador emancipador para formação humana.

Outro ponto crucial é a internalização da consciência de classe, em detrimento de uma ideologia conservadora, o compromisso ético, político e social é com a formação de um ser em múltiplas dimensões, capaz de intervir, criticar e transformar a sociedade. Agir de um modo transformador em meio as contradições do sistema em que vivemos, mudando cenários e estabelecendo conexões, propiciando, assim experiências e aprendizagens.

O produto educacional proporciona a experiência através do ambiente virtual, com a disponibilização de vídeos com temáticas de cunho pedagógico e que permeiam o fazer do pedagogo, para além disso, como introdução o ambiente virtual traz a conceituação e a importância do pedagogo nos ambientes educacionais, o curso suscita elementos que embasaram esta pesquisa e aborda conceitos-chaves respondidos pelos participantes, representando assim a identidade pedagógica.

A sensação é que de fato poderia ir além, mas isso foi uma escolha! Nessa perspectiva, delimitamos o recorte da pesquisa e escolhemos os agentes participantes, para que, em um futuro próximo e em aprimoramentos realizados em estudos posteriores, possamos discutir o fazer pedagógico em nível de gestão, preservando a nossa identidade, afinal, é por isso que lutamos!

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **As pedagogias da aprendizagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

AZEVEDO, F. de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BAHIA. **Lei n.º 7.023, de 23 de janeiro de 1997**. Altera dispositivos da Lei n.º 6.677, de 26 de setembro de 1994, e dá outras providência. Salvador: Casa Civil, [1997]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-7023-1997-bahia-altera-dispositivos-da-lei-n-6677-de-26-de-setembro-de-1994-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 10-32.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1939]. Disponível em: <https://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 403, de 19 de dezembro de 1962.** Brasília, DF: MEC, 1962. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006. V. 2.

BRZEZINSKI, I. (org). **Anfope em movimento 2008-2010.** Brasília:

LiberLivro, 2011.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, [s.l.], n.º 38, p. 59-119, 1988.

RY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.º 3, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s.l.], v. 1, n.º 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FAZENDA, I. C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática. In: FAZENDA, I. C. (org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: ULBRA, 2006. p. 7-16.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil**: universidade e formação de professores. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERREIRA, V. M. R.; POOLI, J. P. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educação em Revista**, [s.l.], v. esp., n.º 1, p. 19-37, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.

São Paulo: Loyola, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2003. Brasília: Inep, 2004.

LENOIR, Y.; SAUVÉ, L. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 1–Necessite de l'interdisciplinarité et rappel historique. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n.º 124, p. 121-153, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.º 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LISITA, V. M. S. de S. Pedagogia e pedagogos, para quê? Resenhas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MZ939dkBFZL9C3PkFp7tPJJ/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 59).

LUZURIAGA, L. **Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. 352 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 56).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento

econômico – Livro 4 de O Capital, Volume II. Tradução de Reginaldo Sant’anna. São Paulo: Difel, 1980.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, H. A. **Nova Política Nacional de Atenção Básica: mais acesso e qualidade**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

PNE EM MOVIMENTO. **Plano Nacional de Educação** – Lei n.º 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PIMENTA, S. G.(coord.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2010. p. 97-118.

PORTELINHA, A. M. S. *et al.* O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: desafios e possibilidades. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; V., SEMANA DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, XXVI., [s.d.], [s.l.]. Disponível em: midas.unioeste.br/sgev/eventos/336/downloadArquivo/9213. Acesso em: 23 out. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

ROSA, T. R. R. **Polícia, violência e sociedade**. 2004. Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/artigos/1999/art07.htm>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP:

Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In:* SILVA JÚNIOR, C. A. da; SEVERINO, A. J. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, J. C.; DORIGONI, G. M. L. **Mídia e Educação:** o uso das novas tecnologias no espaço escolar. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano as sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. A criação de institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, [s.l.], v. 18, n.º 1, p. 208-220, 2019.

A presente obra realiza uma análise crítica sobre a atuação do coordenador pedagógico no Ensino Médio, com foco nas escolas da Bacia do Rio Corrente, na Bahia. A obra problematiza a ausência de uma formação específica voltada à coordenação pedagógica e defende a urgência de um percurso formativo especializado, capaz de sustentar e qualificar o trabalho desse profissional no cotidiano escolar. Ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético e fundamentada em autores clássicos da educação e da filosofia, como Marx, Saviani, Libâneo, Luzuriaga, Mézaros e Fazenda, a pesquisa busca compreender as tensões, fragilidades e contradições que atravessam o campo de atuação do pedagogo. A investigação combina análise documental, estudo de projetos político-pedagógicos e questionários aplicados a profissionais da educação. Quais são os limites e possibilidades do trabalho do coordenador pedagógico? Que obstáculos dificultam o reconhecimento e a consolidação de sua função no espaço escolar? Como a precarização impacta sua prática? Estas são algumas das perguntas que orientam a pesquisa e que encontram respostas parciais nas vozes dos sujeitos envolvidos. Como contribuição prática, a obra apresenta ainda a criação de um Curso em Ambiente Virtual voltado à formação continuada na área de coordenação pedagógica, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, comprometida e transformadora.

APOIO FINANCEIRO



MINISTÉRIO DA
CULTURA

