

A FORMAÇÃO INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Priscila Gabriele Da Luz Kailer

Susana Soares Tozetto

Resumo

O presente estudo tem como objeto a formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa entre 2007 e 2010. A questão central que norteou esta pesquisa foi: Quais as contribuições da formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa /2010 para a prática do coordenador pedagógico? Para tanto, objetivou-se neste trabalho: Investigar as contribuições da formação inicial da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007-2010) para a prática do coordenador pedagógico. Os dados da pesquisa foram obtidos com entrevistas semiestruturadas com a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas egressas do curso de Pedagogia com a formação entre 2007 e 2010 da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para a análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados desta pesquisa mostram que a amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, docente, gestor e pesquisador, que, apesar de correlatas, possuem especificidades.

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

Introdução

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

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

Formação inicial do coordenador pedagógico

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

Para Pabis (2014), o coordenador pedagógico é chamado a desenvolver atividades no cotidiano da escola que não são inerentes a sua profissão. Nesse sentido, suas funções deixam de obter caráter pedagógico e aproximam-se das ações de um multitarefeiro ou, até mesmo, de um guardião das políticas a serem implementadas no espaço escolar, sendo seu trabalho condicionado por elas. Atreladas a essa situação, as atribuições de controle e de fiscalização realizadas historicamente pelo coordenador pedagógico dificultam o quadro de estabelecer relações dialógicas e democráticas no trabalho desse profissional.

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

A estrutura organizacional da formação inicial de professores, incluindo a obrigatoriedade do nível superior para atuação de professores na Educação Básica, foi algumas das modificações apresentadas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Houve poucas mudanças em relação às funções atribuídas ao coordenado pedagógico. O Art. 64 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta para uma formação ainda vinculada à racionalidade técnica, pautada nas habilitações de inspeção e de administração. O reducionismo das funções atribuídas ao coordenador pedagógico pondera-se no distanciamento das atividades vinculadas à docência, contribuindo para a dicotomia entre teoria e prática com uma formação

voltada aos conhecimentos teóricos e à aproximação das habilitações postuladas nos anos de 1960 e 1970.

Em virtude das políticas e do modelo de formação instaurados historicamente, Pabis (2014) destaca que o curso de Pedagogia permaneceu com poucas mudanças. Cabe considerar as inúmeras intervenções da ANFOPE e outros movimentos dos professores, na tentativa de alterar o quadro de distinção entre a formação do professor e a do especialista. Para tanto, propôs-se que o curso de Pedagogia se fundamentasse nos três eixos de formação: pesquisador, gestor e professor. Pautados na concepção crítica de ensino e contrários ao modelo de fragmentação da formação do coordenador pedagógico, os movimentos dos professores tornaram-se importantes no processo de defesa da profissionalização do magistério. Na defesa de uma formação inicial ampla, a qual permitiu condições para a formação do professor com referência ao exercício em sala de aula, o gestor como o responsável pela organização do trabalho pedagógico e o pesquisador investigador, aquele que realiza a pesquisa educacional.

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

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

Ressaltamos a importância de uma formação que ofereça uma bagagem sólida de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico, que, para tanto, volte seu olhar

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

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

Metodologia

Constitui-se como o campo de pesquisa deste trabalho o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, referente ao ano de entrada de 2007 e conclusão de 2010. Ao levar em consideração que esta pesquisa visa analisar os saberes presentes na formação inicial do egresso de Pedagogia da UEPG concluintes em 2010, entramos em contato com os setenta e seis (76) pedagogos, no qual encontramos oito (8) egressos do curso de Pedagogia da UEPG, que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Ponta Grossa. O contato com as escolas para as entrevistas ocorreu no decorrer do mês de agosto de 2015.

A pesquisa teve a participação de seis (6) coordenadoras pedagógicas, já que duas (2) não puderam participar por não responderem mensagens, *e-mails* e telefones com as solicitações para pesquisa. Enfatizamos que, do total de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) estão atuando no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental.

Para a coleta dos dados, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com os seis (6) sujeitos selecionados. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista

semiestruturada é um meio fundamental para realizar a investigação, valorizando a liberdade e a espontaneidade do entrevistado e enriquecendo a investigação.

Cabe considerar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e foram transcritas de forma fidedigna. Para tanto, o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado por todas as coordenadoras pedagógicas, citadas neste trabalho: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6.

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

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

O egresso (2007 – 2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR

A formação inicial caracteriza-se como o primeiro contato com os saberes específicos do profissional. Para tanto, faz-se necessário um repertório que caracteriza o trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico precisa sistematizar e abarcar os saberes específicos que envolvem sua atuação na escola. Uma sólida formação teórica e prática do profissional possibilita mais condições de problematizar, refletir, questionar o trabalho que ele exerce, a fim de compreender as lógicas mercantilistas que podem determinar ou não o seu trabalho. Assim, conhecer os determinantes que envolvem a escola se torna fundante para planejar ações que se voltem à transformação dessa realidade.

A universidade, espaço de produção e de legitimação dos saberes, precisa compreender aspectos centrais do trabalho dos profissionais que pretende formar. Cabe pontuar que se a concepção do coordenador pedagógico, já no processo formativo, encontra-se fragmentada ou dispersa, isso terá consequência no desenvolvimento de seu trabalho na escola. Nesse sentido, a fala da coordenadora pedagógica -CP4 pontua sobre a dificuldade em reconhecer o trabalho do coordenador pedagógico na formação inicial:

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

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

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

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

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

a prática que o professor se torna um mestre calcado por saberes próprios que, como assegura Gauthier (1998), é uma condição essencial para toda a atividade profissional.

Entretanto, não se trata de considerar o conhecimento do trabalho do professor, restrito ao domínio de conteúdos e técnicas ou, muito menos, pautar-se pelo saber-fazer. Trata-se de defender que a teoria e a prática não se realizam de maneira separadas e unívocas, em que o professor reflete sobre a sua própria ação de forma individual sem considerar os aspectos políticos, filosóficos e históricos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem.

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

Ao tratar da ênfase teórica do curso, destacamos a fala da coordenadora pedagógica CP4 a seguir, a qual aponta a formação inicial como um espaço privilegiado para o subsídio teórico:

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

Cabe considerar que a teoria não se basta em si mesma. Nesse sentido, o conhecimento científico é fundante; entretanto, não é suficiente para o trabalho do professor. Nessa perspectiva, a formação do profissional do ensino precisa estar alicerçada a uma prática profissional comprometida, autônoma e consciente. Gimeno Sacristán (1999) corrobora que não existe conhecimento que se opere de forma independente dos motivos da ação. Assim, inferimos que o conhecimento contido nas ações dos profissionais do ensino não se esgota no conhecimento disciplinar - há uma comunicação entre as ações e os conteúdos científicos (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Ou seja, é preciso desvelar as práticas e dotá-las de sentido, com um entendimento de que nem a teoria e nem prática se determinam como única perspectiva para a formação do professor bem como do coordenador pedagógico.

Acompanhando essa discussão, Kuenzer (1996) chama a atenção para as políticas de formação, que fomentam ainda mais o distanciamento da prática e da teoria, dado o entendimento de que qualquer profissional com ensino superior e, até mesmo, médio pode ser

professor. Com essa percepção, as políticas de formação impossibilitam a construção da identidade profissional do professor, dada a desqualificação de sua formação, que descaracteriza a licenciatura ao estatuto epistemológico de ciência e aproxima o trabalho docente e do coordenador pedagógico à função de tarefeiro.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ressaltam as características da experiência pessoal e a dimensão instrumentalizadora, ao apontar informações e habilidades como pontos centrais para a formação do pedagogo. Do mesmo modo, destacamos nas DCNP que o amplo aspecto de formação; para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas da modalidade Normal, como também para a coordenação pedagógica e a formação do gestor; podem obter um caráter aligeirado, já que quatro anos não são suficientes para formar esse profissional. Nesse sentido, o relato a seguir denota sobre o amplo aspecto na formação do pedagogo:

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

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

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

consistente que permita reconhecer e defender o seu saber profissional. No relato a seguir, a coordenadora pedagógica pontua sobre a importância do curso de Pedagogia no trabalho que realiza na escola:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apesar dos esforços históricos de entender a *práxis* como fundamento do conhecimento, Kuenzer (1996) atenta que a proposta pedagógica predominante no formato da formação de docentes, bem como da educação básica brasileira, está alicerçada na fragmentação rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. Desse modo, a escola e as universidades brasileiras tornam-se espaços privilegiados de uma representação abstrata do pensamento humano que reproduz a fragmentação teórico-prática na formação docente e, conseqüentemente, na prática pedagógica, na organização curricular, nos métodos de ensino, na coordenação e, até mesmo, nos discursos. Tendo em vista a distância entre teoria e prática, a fala a seguir sinaliza a falta de associação da teoria e da prática:

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

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

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

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

A compreensão sobre o que se entende por teoria e prática se encontra, muitas vezes, restrita a uma fragmentação na qual a teoria se limita aos fundamentos da educação; e, em contraponto, a prática aos estágios. Essa compreensão resulta em críticas aos cursos de licenciatura, mas que se encontram pouco fundamentadas, tendo em vista que a relação

teórico-prática se realiza também no espaço do estágio e, do mesmo modo, nas disciplinas de fundamentos.

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

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

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

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

Ao compreender o coordenador pedagógico como parte integrante da equipe docente, defendemos que sua atuação possui como fim o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, os saberes da experiência tornam-se um mecanismo para o coordenador pedagógico compreender o trabalho docente e intervir quando necessário. No entanto, segundo Ferreira (1999), os saberes não se esgotam. No saber fazer e no saber o que ensinar, é

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

Percebemos que não basta ao coordenador pedagógico ter experiência em sala de aula, é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área de educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes da experiência em sala de aula.

Da mesma forma, destacamos nas falas das coordenadoras pedagógicas; CP3, CP4, CP5, CP6; que há uma fragmentação da teoria e da prática na formação do Pedagogo. No entanto, há uma tentativa de superar a fragmentação da formação do pedagogo com a inclusão dos fundamentos teórico-práticos no que envolve a gestão educacional e a docência desde o início do curso. Assim sendo, a relação teórico-prática não é uma relação imediata e utilitária; ela permite a teoria corresponder diretamente à prática. Esse processo é complexo e, segundo Vázquez (1968), algumas vezes passa da prática à teoria; e outras, da teoria à prática.

Referências bibliográficas:

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional no Brasil: Trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação,** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.** 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PINTO, U. de. **A Pedagogia e pedagogos escolares.** 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2005.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE,** São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA., 1968.