

# Apresentação

---

O objetivo deste Dossiê Especial, *Os sentidos de ser pedagogo*, é o de problematizar o papel do Coordenador Pedagógico na relação com a escola e suas práticas. Pode-se pensar na atuação do pedagogo – inspirando-se em Elias –, como a de um indivíduo que está amarrado em redes de interdependência na escola e no tecido social. Isso quer dizer, por um lado, que é impossível pensar no seu trabalho, separando-o da teia que o constitui. E, por outro lado, torna-se também impossível, falar de “pedagogos”, como profissionais genéricos, desconsiderando as condições concretas e bastante específicas nas quais cada um deles atua. Portanto, é preciso compreender o trabalho da Coordenação Pedagógica, tecido e costurado a cada dia nas relações que desenvolve com a equipe pedagógico-administrativa da escola, com a comunidade, com as crianças e os jovens e com as instâncias maiores relacionadas à escola (núcleos, setor de educação, instâncias outras que atuam com junto à criança e ao adolescente etc.).

Propor compreender o pedagogo dessa maneira, significa, em primeiro lugar, problematizar a escola onde esse profissional atua. Por um lado, a escola é uma instituição que acumula experiências e histórias de práticas consolidadas (algumas têm dado certo, outras nem tanto). Por outro, ela também apresenta alterações, movimentos de ruptura, desestabilizações causadas, por exemplo, por reformas e legislações que chegam à escola determinando mudanças; ou por coisas mais próximas e cotidianas, como alunos e profissionais que chegam com novas ideias, propondo novas práticas.

Assim, ao se trabalhar em uma determinada “escola”, é preciso que se compreenda que é uma instituição onde circulam determinados significados, modos de atuar, práticas acumuladas que são próprias daquela escola, diferente de outras. Tal peculiaridade pode ocorrer, pois cada uma tem uma cultura que lhe é própria e depende de seu vínculo com o Estado (público ou privado); de sua localização (se na periferia ou nos centros urbanos); de seu tamanho (grande ou pequena); do nível socioeconômico e cultural de sua comunidade; de sua equipe de profissionais (se está muito tempo trabalhando na escola ou não); enfim, por uma série de características que se encontram somente naquela escola (a “cultura da escola”). Entretanto, a escola, enquanto instituição, também tem práticas e soluções que se acumularam ao longo das décadas ou mesmo séculos e que fazem com que ela não tenha de recomeçar do zero a cada nova situação que surge. Alguns autores se referem a esse acúmulo como próprios da “cultura escolar” que pode ser vista como

**DOI:** 10.1590/0104-4060.51101

um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 2).

Ainda, para esse mesmo autor, pensar a cultura escolar é pensar nas sub-culturas que convivem na escola: a dos professores, a dos alunos (como grupo social que atua dentro e fora da escola), a dos pais ou familiares. Poderíamos incluir, aí também, a subcultura dos coordenadores pedagógicos e gestores escolares como mais uma subcultura a tencionar a vida já tão complexa como é a da escola.

Pérez Gómez (2001) também percebe a circulação de diferentes culturas na escola. Para ele a escola é um:

cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a *mediação reflexiva* daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo. O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Enfim, esse espaço de cruzamento de culturas – como Hardt e Moura (2016) explanarão em um artigo deste Dossiê – é um lugar para imaginar, sonhar,

criar, aprender, e não um lugar para se assumir tarefas indicadas pela sociedade como prioritárias. Para as autoras: “Os profissionais da educação precisam pensar sobre a especificidade da escola, ela não fica melhor quando se iguala àquilo que a circunda. A diferenciação que ela pode fazer nascer pode ser um sinal de mudança social”. Enfim, as autoras se lembram de Larrosa quando este defende, com veemência, a necessidade de se repensar a função do “muro da escola”. Afinal, para o autor, a escola é um espaço com tarefas muito específicas e não deve assumir tudo que uma pretensa sociedade diz que ela deve fazer. Assim, cabe à escola diferenciar-se do mercado, de uma determinada visão de sociedade e de certas práticas de consumo.

É, portanto, nesta rede, neste emaranhado de ligações que o pedagogo precisaria ser pensado. Que estratégias estabelece para viver o seu dia a dia em uma instituição tão complexa como a escola? Que experiências acumula? Quais são suas redes de interdependência e como funcionam? Nestas redes, há relações de poder que pendem para quais subculturas? Qual a relação entre a equipe pedagógica da escola e sua comunidade? E que tipo de relações estabelece com o núcleo e a secretaria de educação?

Até aqui vimos que não há como compreender o trabalho do pedagogo se não o mergulharmos na escola, se não o compreendermos relacionado com a instituição na qual atua. Mas, um segundo movimento se faz necessário para se pensar sobre o pedagogo e pode ser aprendido ainda a partir de Viñao Frago (1996), quando este estuda historicamente as instituições educativas. O autor, ao estudar a cultura escolar, confronta três lógicas de ação: teoria, práticas e legalidade. Para ele, se, por um lado, essas três lógicas não coincidem, por outro, se complementam.

Com isso se quer dizer que pensar no pedagogo como alguém mergulhado nas práticas escolares não significa analisá-lo como alguém fechado na escola, na sala da coordenação, como se ele não tivesse relação com o mundo lá fora. Pelo contrário, o pedagogo está sempre pensando se o que faz no dia a dia corresponde àquilo que aprendeu na universidade, ou se determinado autor faria o que ele está sendo levado a fazer naquele momento. Ou seja, a teoria aprendida é a todo tempo questionada no enfrentamento dos problemas cotidianos, além disso, o pedagogo também tem de lidar com a legislação que orienta suas práticas, ou criar práticas de pressão para que novas legislações surjam, caso as anteriores não respondam aos problemas escolares.

Assim, a triangulação proposta por Viñao Frago (1996) entre a prática, a teoria e a legalidade deve ser também levada em consideração quando se pensa na profissão do pedagogo, isto é, quando se pensa em profissionais da escola completamente amarrados em relações criadas por eles mesmos. Viñao Frago (1996) introduz ainda um outro elemento para se pensar a cultura escolar e que

diz respeito aos aspectos externos à escola, às condições concretas do contexto. Atualmente, a produção das teorias, das práticas e das legislações escolares não pode ser vista sem que se confronte tudo isso com o modo capitalista no qual vivemos, com a sociedade informacional e tecnológica que respiramos, sem que se problematize as ondas fascistas crescentes na mesma medida em que se fala de respeito à diversidade de gênero, de raça, de etnia, de opção sexual etc.

Interessante é que os artigos deste Dossiê acabam por refletir sobre cada um dos aspectos mencionados. No primeiro texto do Dossiê, Pooli e Ferreira, ao discutirem a constituição da identidade do pedagogo, exploram, a partir de Hall, Bauman e outros autores, a própria ideia de identidade. Refletem que muitas vezes os indivíduos, para justificarem suas ações, buscam auxílio e abrigo na identidade: “A identidade pode ser uma forma de acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamento”. Seria uma forma de se ancorar expectativas e angústias, dando-lhes um porto seguro. A identidade do indivíduo, na contemporaneidade, tem se mostrado, portanto, não mais fixa e absoluta, mas fluida e constantemente reconstruída. O trabalho realizado com entrevistas de pedagogos de escolas públicas de Curitiba evidencia o quanto as práticas dos pedagogos têm se apresentado pulverizadas, desconexas; e suas identidades, forjadas em meio a essas práticas, apresentam-se frágeis e extremamente fragmentadas.

Já Lúcia Hardt e Rosana de Moura apresentam alguns aspectos de uma experiência desenvolvida em educação na modalidade EAD, tendo em vista a figura do coordenador pedagógico. A partir de uma perspectiva filosófica, elas buscaram dar significação às práticas pedagógicas por meio da incorporação de elementos que dizem respeito à dialética entre a interrupção e a criação, presentes nessas práticas. Dialogando com Larrosa, trabalham com a ideia de *experiência formativa*, conferindo à experiência sentidos de incompletude, desvio, incerteza, como sendo elementos aparentemente débeis de formação, mas que ampliam a significação do humano e de sua atuação na educação.

O terceiro texto, de Carlos Giovinazzo Jr., explora justamente as orientações contidas na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Parecer CNE/CP Nº 2, de 09/06/2015, que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Giovinazzo Jr. observa, nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que as capacidades requeridas do estudante fazem com que ele precise “dar conta de praticamente toda a complexidade do fenômeno educativo”, e apresenta uma “variedade e amplitude de conteúdos tão extensas que tornam bastante difícil ao aluno se fixar em alguma especificidade e desenvolver estudos mais aprofundados”. O autor, apoiando-se em Adorno,

desenvolverá no texto, então, a ideia de que o tipo de formação proposto por essas legislações tem gerado na verdade uma pseudoformação.

Já Bello e Penna analisam tanto editais de concurso de ingresso e acesso para o cargo de coordenador pedagógico em São Paulo (publicados entre 2006 e 2015) quanto entrevistas com coordenadoras da rede, a fim de compreenderem o que pensam e como realizam seu trabalho na escola. Tais editais, detalhados e cada vez com mais atribuições, aproximam-se, segundo as autoras, do que Ball (2002) chama de “novo gerencialismo”. Já entrevistando as coordenadoras, a respeito das atribuições apresentadas nesses editais, observaram “que há clareza por parte das entrevistadas em relação ao que lhes é exigido, mas também que o atendimento a essas funções depende das condições concretas e também da subjetividade de cada indivíduo que faz a releitura daquilo que lhe é imposto de formas diversas diferentes, como sinalizado por Ball (1994)”.

Enquanto esses dois últimos textos dialogam, portanto, com a tensão entre legalidade, a formação e as práticas escolares, os próximos dois textos do Dossiê dialogam com o contexto externo à medida que problematizam a diversidade e denunciam a desigualdade vivida por algumas pessoas e grupos, ainda hoje, na sociedade brasileira. Analisam essa questão partindo do pressuposto de que os coordenadores pedagógicos precisariam direcionar seus esforços para trabalhar na escola, com a diversidade, em um mundo cada vez menos aberto a ela.

É assim que Wilma Coelho e Carlos da Silva analisam as práticas que conformam a formação e a atuação de coordenadoras pedagógicas em escolas da periferia de Belém, no Pará, tendo por base as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (2015). Os autores discutirão no texto como o percurso formativo desses profissionais (des)favorece práticas pedagógicas atentas aos “sentidos de diversidade e desigualdade” e o quanto o pouco conhecimento das relações contextuais sobre desigualdades afeta as práticas pedagógicas.

Bartolina Catanante e Lucimar Dias analisam o papel da coordenação pedagógica no que tange a sua responsabilidade na formação continuada de professores perante as atuais determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica que inclui a dimensão da diversidade étnico-racial. Discutem as múltiplas atribuições assumidas por este profissional com a reorganização do trabalho pedagógico da escola e como se lhes impõe a tarefa de dar conta de um tema suficientemente normatizado, mas ainda pouco tematizado nos processos formativos. As autoras reconhecem o desafio e convidam estes profissionais, mesmo com poucas condições institucionais prévias, a assumirem o dever ético de, nas suas atividades profissionais como formadores, incluírem

a educação das relações étnico-raciais como uma dimensão imprescindível da sua prática educativa.

Com relação aos autores internacionais incluídos neste Dossiê, temos dois tipos de análise relacionados aos coordenadores pedagógicos: um, pensando nas escolas para crianças, e, outro, no curso de pedagogia. Donatella Savio, discutindo as práticas educacionais para crianças, percebe que a característica principal da equipe pedagógica deve ser a capacidade de refletir sobre a prática de uma forma participativa. E destaca a importância do papel educativo do coordenador pedagógico visto que, ao apoiar as dinâmicas que atravessam a gestão da equipe educacional, também apoia a construção de conhecimentos pedagógicos, a crescente consciência sobre a identidade educacional e o fortalecimento da intencionalidade profissional, tanto no âmbito individual como no âmbito grupal.

Já Miguel Rego e Jesús Álvarez, querendo verificar o impacto das atuais políticas ativas de emprego na Espanha e da inserção dos graduados no mercado de trabalho, aplicaram um questionário a estudantes próximos de graduarem-se no curso de Pedagogia na Universidade de Santiago de Compostela. Os autores analisam a necessidade de impulsionar-se estas políticas no cenário da educação superior, pois têm se evidenciado como as mais adequadas em termos de empregabilidade. Defendem também a realização de avaliações de impacto, sobretudo centradas nos resultados de tais políticas e possíveis vias de melhora.

Por último, Rita Alcaraz apresenta uma resenha do livro de Mariana Meireles e Mille Fernandes, chamado *Educação, diversidade e diferenças: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas*, em que as autoras discutem sobre o racismo estruturado em diferentes espaços simbólicos e que precisa ser debatido e pensado no ambiente escolar.

Enfim, reiteramos que o objetivo do Dossiê é o de contribuir para as discussões sobre as teorias e as práticas que envolvem a formação e a atuação dos coordenadores pedagógicos em ambientes educativos, tendo em vista as tensões da legalidade, vindas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, e a recente aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas em 09 de junho de 2015.

E sublinhamos o quanto a universidade tem o compromisso social e político de colaborar com o aprofundamento do debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente quando exigem que os egressos, no seu percurso formativo, tenham condições de planejar, de coordenar e de desenvolver atividades nos espaços formativos, em níveis crescentes de complexidade. Cabe

ressaltar que as Diretrizes para a formação inicial trazem questões que necessitam de um processo de discussão permanente sobre identidade profissional; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa e articulação entre educação superior e educação básica. Além dessas dimensões de formação, o parecer dá ênfase especial às discussões relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, de difundir e de avaliar conhecimento; às oportunidades para o desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum, como garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e a escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e de desigualdade. Todas essas exigências, na formação inicial dos professores, demandam um profissional Pedagogo que coordene os processos educativos, atento às novas demandas que esses profissionais gestarão nos ambientes educativos.

João Paulo Pooli  
Valéria Milena Rohrich Ferreira  
Lucimar Rosa Dias  
Organizador(as)

## REFERÊNCIAS

- PÉREZ GOMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. In: PÉREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VIÑAO FRAGO, A. V. Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3, 1998, Valladolid - España. *Anais...* Valladolid - España, 1998. p. 167-183.

