

Débora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO IMAGINÁRIO DOS ALUNOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG À ATUAÇÃO DESTE
PROFISSIONAL**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

Débora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO IMAGINÁRIO DOS ALUNOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG À ATUAÇÃO DESTE
PROFISSIONAL**

Dissertação a ser apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de concentração: Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de. *A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional*. Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profª. Dra. Marlucy Alves Paraíso – Membro interno
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profª. Dra. Mônica Correia Baptista – Membro externo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profª. Dra. Adriana Maria Cancellia Duarte – Suplente interno
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profª. Dra. Tânia de Freitas Resende – Suplente externo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

PARA
Joaquim Camillo, meu amado pai
e
Lúcia, minha querida mãe

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, e sempre, agradeço ao Senhor Deus, que esteve e está em todos os momentos ao meu lado, me proporcionando inúmeras bênçãos e conforto diário.

Agradeço a meu pai, que dedicou boa parte de sua vida para que eu pudesse ter todo o conforto, as melhores condições de vida e meu desenvolvimento profissional.

À minha querida mãe, que é minha melhor amiga, com quem sei que posso contar em todos os momentos e esteve nesse período me apoiando, me dando colo, enfim cuidando de mim da melhor maneira, como sempre faz.

A todos os meus sobrinhos, em especial ao Luccas, Philippe e Thiago, que me apoiaram em muitos momentos de aflição.

Às minhas amigas do coração: Renata, Camila, Grazi, Lucélia, Fernandinha, Dayse, Carol, Ana Júlia, Cristiane, Fabiana e Renatinha, a todas, e em especial a cada uma. Tiveram muita paciência em me ouvir, me ajudaram me acalmando com palavras doces, e me proporcionaram muita alegria e diversão!

Amo todos vocês, obrigada por existirem na minha vida!

RESUMO

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de. *A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional*. Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 127p.

Esta pesquisa discute o processo de formação do coordenador pedagógico, bem como a atuação desse profissional. Foram entrevistados sete alunos formandos do curso de Pedagogia do ano de 2009 da Universidade Federal de Minas Gerais e quatro professores da Formação Complementar, na época denominada “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Além desses sujeitos, foram lidos dez relatórios de estágios de alunos da disciplina “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, constante na grade curricular da formação complementar mencionada. Desses relatórios cinco se referem a estágios realizados em escolas estaduais e cinco a estágios em escolas municipais de Belo Horizonte. A partir da leitura das entrevistas pudemos conhecer algumas das percepções sobre o que é ser coordenador pedagógico dos alunos do curso de Pedagogia, que se afina com questões como: motivações profissionais, expectativas em relação ao curso de Pedagogia, contribuições para a atuação do coordenador pedagógico, dentre outras questões pertinentes. Diante dessas narrativas e da descrição dos relatos de estágio foi possível relacionar o ideário dos alunos do curso de Pedagogia em processo de formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” a respeito da atuação do coordenador pedagógico e a atuação desse profissional em escolas municipais e estaduais. Concluímos que as idéias expostas pelos alunos do curso a respeito da prática e formação do coordenador Pedagógico retratam visões do que é ser coordenador pedagógico, essas idéias podem ser compreendidas como conceitos que embasam o desenvolvimento profissional de cada um desses alunos entrevistados.

Palavras-chave: Pedagogia, Formação do coordenador pedagógico, Atuação do coordenador pedagógico.

ABSTRACT

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de. *The Educational Advisory: from the UFMG's Pedagogy students' imaginary to the Professional's performance*. Belo Horizonte, 2010. Master Degree in Education – Dissertation – Faculty of Education, Minas Gerais' Federal University. 127p.

This research discusses the process of formation of the academic advisor, as well as his professional role. There had been interviewed seven senior students of the Faculty of Education in 2009, at Federal University of Minas Gerais and four teachers from Further Training program, then called "Educational Management and Educational Coordination". Apart from these subjects, there had been analyzed ten internships reports from students enrolled in the discipline "Tutored Internship in Educational Management and Educational Coordination", subject of the curricular grade of the Further Training program mentioned. From reading the interviews we could know some of the Faculty of Education students' perceptions about what is to be teaching coordinator, impressions those which thins with issues such as: professional motivations, expectations regarding the degree's course in Education, contributions to the work of teaching coordinator, among other relevant issues. Facing these statements and the internships reports it was possible to associate the imaginary of the Pedagogy's undergraduate students' enrolled in the further training program in Educational Management and Educational Coordination to the performance of the academic advisor in general and in the state and municipal schools. We conclude that the ideas expressed by students about the practice and training for teaching coordination depict visions of what is to be a educational coordinator, and these ideas can be understood as concepts that underpin the professional development of each student interviewed.

Key-Words: Pedagogy, professional formation of the educational advisor, academic advisor's performance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Administração Educacional
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CFE – Conselho Federal de Educação
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEP – Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP – Conselho Pleno
CTM – Centro de Treinamento do Magistério
DAP – Divisão de Aperfeiçoamento
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAE – Faculdade de Educação
FHEMIG – Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs – Institutos Superiores de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SUS – Sistema Único de Saúde
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFV – Universidade Federal de Viçosa
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Percurso metodológico	12
2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A SUPERVISÃO ESCOLAR	17
2.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil	17
2.1.1 Primeira fase de 1939 a 1968	19
2.1.2 Segunda fase: 1968 a 1996.....	22
2.1.3 Terceira fase: a formação do pedagogo no momento atual	27
2.2 O curso de Pedagogia na UFMG.....	29
2.3 Caminhos e descaminhos da Supervisão Escolar.....	36
3. PEDAGOGIA E PEDAGOGO: UM POLÊMICO CAMPO DE DISCUSSÃO ACADÊMICA	42
3.1 Pedagogia como ciência da educação	43
3.1.1 A ciência da educação	44
3.1.2 o que é o pedagogo no campo teórico?	47
3.1.3 A formação do coordenador pedagógico no interior deste debate	49
4. A FORMAÇÃO DO SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICA.....	51
4.1 Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia e as expectativas dos formandos ao iniciarem o curso	51
4.2 A escolha pela formação complementar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional e o processo formativo dessa função.....	56
4.3 A formação em Coordenação Pedagógica na UFMG, segundo os professores da formação complementar Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	65
4.4 Coordenadores ou professores?.....	70
4.5 O que é ser coordenador pedagógico na visão dos alunos?	77
4.6 O que é ser coordenador pedagógico na visão dos professores?.....	88
5. APRESENTAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO	90
6.1 Descrição dos cinco relatórios de estágios em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte	90
6.2 Descrição dos cinco relatórios de estágios em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	112

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse primeiro capítulo é apresentar as justificativas que me levaram a fazer essa investigação, assim como os caminhos metodológicos trilhados para sua realização. Para isso, esse capítulo está dividido em duas partes, sendo que na primeira busco definir o objeto e os objetivos da pesquisa e na segunda parte, as escolhas metodológicas realizadas em função dessas definições.

As experiências por mim desenvolvidas no curso de Pedagogia, cursado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde obtive as habilitações de Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus, Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau, Magistério na Educação Infantil e Magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, levantaram dúvidas e inquietações sobre os objetivos desse curso.

Por essa razão senti a necessidade de discutir em minha monografia¹ de final de curso o processo de construção da identidade profissional dos alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia. Ao buscar analisar os saberes que esses graduados adquiriram no curso de Pedagogia recém concluído, observei que esses sujeitos indicavam que o curso formava muito mais para a Administração e Supervisão Escolar do que para o Magistério. A maioria dos entrevistados afirmou não se sentir preparado para dar aula e não se verem aptos a serem professores. Esses graduados faziam uma enorme e clara distinção entre a docência e a Administração e Supervisão Escolar.

As conclusões obtidas através de minha monografia me fizeram refletir sobre o processo de formação do pedagogo. Essa foi uma inquietação constante, até mesmo antes da conclusão de meu trabalho de fim de curso, pois durante a minha graduação tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa intitulado: “Projeto Veredas²: Análise dos impactos na construção da Identidade Profissional e na ressignificação das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”³. No decorrer desse trabalho pude conhecer os processos de construção e reconstrução das práticas das professoras cursistas, em processo de formação continuada.

¹ Intitulada: “Identidade profissional construída pelos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa”. Defendida em 2007 e orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna, na Universidade Federal de Viçosa.

² O Projeto Veredas constitui-se em um programa de formação inicial em serviço, voltado para os professores das redes estaduais que não tinham formação em nível superior. Inicialmente foi ofertado por um conjunto de universidades e financiado pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Posteriormente passou a ser financiado por municípios que estavam e estão investindo em qualificação dos professores das séries iniciais em nível superior.

³ Orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna. Concluída em 2006.

Tais professoras foram formadas exclusivamente para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pude observar, então, a clara compreensão da legitimidade e da importância do trabalho docente evidenciada nos depoimentos das cursistas, uma vez que se sentiam orgulhosas de serem professoras e atribuíam um grande valor à sua profissão. Diferente dos alunos recém formados no curso de Pedagogia da UFV, dentre os quais alguns acreditavam ser desmerecedor atribuir ao pedagogo à função docente. A meu ver, a docência é parte fundamental da prática do pedagogo, pois o processo educacional se realiza em um conjunto, no qual as funções de organização e de gestão têm necessariamente que estar imersas na ação e prática docente.

Logo que me formei prestei o concurso para o Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Diante das experiências mencionadas acima, pretendia em um primeiro momento conhecer quais os saberes adquiridos no curso de Pedagogia e como esses eram utilizados na prática profissional de pedagogos atuantes em coordenação pedagógica, mas ao pesquisar trabalhos já desenvolvidos sobre tal temática⁴ me deparei com um quadro muito peculiar, o que me fez refletir e reconhecer a necessidade de reformular meu objeto de pesquisa. Ao descrever como peculiar o quadro da profissão do coordenador pedagógico, refiro-me ao processo de desenvolvimento social e histórico da supervisão educacional, que será exposto na revisão de literatura. Perante o estudo referido acima nosso objeto de pesquisa trata-se da formação e prática do coordenador pedagógico, que emerge questões como: Quais habilidades necessárias para exercer a função de coordenador pedagógico estão presentes na opinião de alguns alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais? Quais os conhecimentos que os mesmo julgam importante a serem adquiridos no curso de formação para o exercício dessa função?

A fim de justificar a escolha de nosso objeto de pesquisa analisamos alguns trabalhos dessa área de estudo e concluímos que há uma lacuna no que diz respeito a investigações sobre a formação do coordenador pedagógico. Os estudos sobre o Curso de Pedagogia voltam-se, sobretudo, para o desenvolvimento histórico do curso em geral, a identidade de seus alunos e a identidade do Curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1994; MARGATO, 2002; CABRAL, 2003; OLIVEIRA, 2005; SILVA, 2009), ou estudos sobre cursos de determinadas universidades (NETO, 1999; GUEDES, 2002; PEREIRA, 2004; GOMES, 2005). Hoje alguns estudos centram-se na questão da articulação entre teoria e prática, com grande número de

⁴ Araújo (2007); Barreira (2006).

pesquisas voltadas principalmente para o estágio (SILVA, 2002; ULHÔA, 2007; SANTOS, 2008; PONTE, 2008; CARVALHO, 2008). Há também vários estudos sobre o impacto do curso sobre a prática de professores que realizam a formação de nível superior em serviço (BORGES, 1998; ESTEVES, 2004; FÁVERO, 2008; OLIVEIRA, 2009). Os estudos concernentes à supervisão educacional se referem, em geral, ao estudo dos desdobramentos históricos e sociais da prática desta profissão (BERNARDES, 1983; GARCIA, 1988; MALDONADO, 2003; SOARES, 2005; BARREIRA, 2006; ARAÚJO, 2007). Este cenário mostra a ausência de estudos sobre o próprio processo de formação inicial e sua relação com a atuação deste profissional, que exerce uma função que paulatinamente está sendo exercida por docentes de diferentes licenciaturas e não apenas por pedagogos. Isto revela a importância de trabalhos que colaborem para a compreensão do processo de formação do coordenador pedagógico e a atuação deste profissional.

Diante do exposto, essa investigação tem como objetivo geral conhecer, por meio da fala de alguns alunos do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, os conceitos dos mesmos em relação à formação e prática do coordenador pedagógico. Para isso buscou-se: considerar a fala de sete alunos que cursaram a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” sobre como os mesmos entendem a formação e prática do coordenador pedagógico e o relatório de estágio em Coordenação Pedagógica de dez alunos que também cursaram a formação complementar referida além de compreender como quatro professores dessa formação complementar entendem a formação e prática do coordenador pedagógico.

1.2 Percurso metodológico

A temática no presente trabalho exigiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, por esta ser apropriada para sondar e apreender objetos “novos” e permitir não apenas apreender o fenômeno em suas múltiplas dimensões, como também revelar suas singularidades (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Flick (2004), os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não possibilita a quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para utilizar métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.

De acordo com Gatti (2002), para discutir a metodologia qualitativa é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta, de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente em relação a algum significado.

Para a coleta de dados, primeiramente, foram aplicados questionários⁵ em duas turmas do turno da manhã e duas turmas do turno da noite, do curso de Pedagogia da FaE/UFMG cujos alunos cursavam a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Os alunos dessas turmas estavam no 7º e 8º períodos do curso.

Os questionários foram aplicados com o objetivo de traçar o perfil geral dos alunos que estavam cursando a formação complementar. Dos 52 questionários distribuídos no turno da manhã, foram respondidos 21 e dos 90 distribuídos no turno da noite foram respondidos 40.

Com base nas questões levantadas com a aplicação dos questionários foram feitos gráficos comparativos⁶ entre os turnos da manhã e da noite. Esses gráficos mostram que, entre os respondentes, enquanto no turno da manhã 11 alunos são solteiros e 10 casados, no turno da noite 30 são solteiros e 10 casados. No entanto, os estudantes da noite estão concentrados em uma faixa etária ligeiramente superior aos da manhã, com idades variáveis de 20 até 46 anos. No que se refere à Educação Fundamental e Média desses alunos, a grande maioria dos alunos tanto da manhã quanto da noite estudou em escolas públicas.

A maioria dos alunos do turno da noite, ao escolher um curso superior, teve como primeira opção o curso de Pedagogia, já no turno da manhã é bastante próximo o número de alunos que tiveram o curso de Pedagogia como primeira opção e os que não tiveram. Observou-se também que a grande maioria dos alunos, tanto da manhã quanto da noite, trabalha e estuda, vendo que o trabalho da maioria é na área educacional.

Constatou-se ainda que cerca da metade dos alunos está envolvido com o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou extensão dentro da Universidade, tanto no turno da manhã como no da noite. A grande maioria dos alunos da manhã e da noite não cursou Magistério antes de ingressar no curso de Pedagogia. E, por fim, a maioria dos alunos da manhã e da noite teve como primeira opção de formação complementar a formação em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

⁵ O questionário se encontra no Anexo 1.

⁶ Um desses gráficos se encontra no Anexo 4.

A partir dos dados dos questionários foi possível escolher sete alunos que se dispuseram a ser entrevistados. Buscou-se incluir nesse grupo, a partir dos dados do questionário, alunos que escolheram o curso de Pedagogia em primeira opção; alunos que já haviam cursado Magistério antes de ingressarem no curso de Pedagogia e alunos que não haviam cursado; alunos que atuam no campo do Magistério e alunos que não atuam; alunos que durante sua formação participaram de projetos de pesquisa e extensão e aqueles que não se envolveram e alunos que tiveram como primeira opção a formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica assim como os que pretenderam primeiramente se inserir em outra área de formação complementar.

Entre os alunos entrevistados há uma aluna que atua há mais de 18 anos na profissão docente e cursou Magistério antes de ingressar no curso de Pedagogia. Outro aluno escolhido já cursou Administração, não trabalha na área educacional e sua escolha por cursar a formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica se deu por ele acreditar que aprenderia sobre gestão de pessoal. Outra aluna trabalhou durante sua adolescência como auxiliar na Educação Infantil e desde então conta com seis anos de experiência na área do Magistério. Há também uma aluna que é bastante envolvida com projetos de pesquisa e extensão o que, segundo ela, a distanciou um pouco da possibilidade de vivenciar a experiência em sala de aula.

Foram então realizadas entrevistas semi-estruturadas⁷ com esses sete alunos, e foram entrevistas dos quatro professores. Esses professores lecionam as disciplinas que compõem a grade curricular da formação complementar.

É importante esclarecer que a opção pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esta, por sua natureza interativa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade. Além disso, e de acordo com Silva e Silveira (2002), a entrevista semi-estruturada nos possibilita uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado, abrindo espaço para que o informante discorra sobre a temática proposta, embasando-se nas informações de que dispõe, também há nesta a possibilidade de aprofundar os pontos levantados no questionário.

Cabe ressaltar que a entrevista se mostra, segundo Lodi (1977), como um importante processo por meio do qual o pesquisador é capaz de se colocar no papel e na situação do sujeito pesquisado, podendo assim, por meio da sua fala, conhecer de perto a realidade vivida,

⁷ O roteiro das entrevistas se encontra nos Anexos 2 e 3.

compreender sentimentos, pontos de vista, atitudes e tendências para agir em uma dada situação.

Lodi (1977) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa ou deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Portanto, se as entrevistas forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de ser obtido com outros instrumentos de coleta de dados.

A entrevista com os alunos foi orientada por algumas questões a respeito do processo formativo deles e das intenções sobre a carreira profissional, as quais permitiram a abertura de caminhos para a conversa sobre a percepção desses profissionais a respeito do campo de atuação do coordenador pedagógico; dos conhecimentos que os mesmos julgassem fundamentais à ação desse profissional; das expectativas em relação ao mercado de trabalho, assim como quais as habilidades e funções pertencentes à atuação do coordenador.

Já a entrevista feita com os professores do curso foi dirigida pela questão da visão dos mesmos em relação ao processo formativo do coordenador pedagógico. Aos professores foi dada a oportunidade de falar sinteticamente de sua trajetória profissional; expor suas concepções a respeito dos conhecimentos importantes à atuação do coordenador; descrever as habilidades e funções do coordenador pedagógico; além de apontar quais conhecimentos, de suas respectivas disciplinas, são fundamentais à prática desse profissional.

Após a escolha dos alunos a serem entrevistados, os mesmos foram contatados por meio do contato telefônico, no qual foram esclarecidos os objetivos da entrevista pretendida. Dessa forma, foram marcadas as entrevistas, conforme as possibilidades de local e horário de cada um. A fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados foram usados nomes fictícios. Os referidos sujeitos tiveram ciência dos objetivos da presente pesquisa e consentiram em participar. O mesmo ocorreu com os professores entrevistados. É importante esclarecer que a presente pesquisa foi aprovada pelo Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional (COEP), Conselho de Ética, pelo qual se pautou todo o processo de coleta de dados, ou seja, os sujeitos requeridos assinaram cartas de livre esclarecimento, consentindo a participação na pesquisa.

A leitura das entrevistas se fundamentou na análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2002), caracteriza-se por um procedimento metodológico baseado em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação para, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Na análise de conteúdo o autor aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Deste modo, foram organizadas categorias que emergiram das sucessivas leituras das entrevistas. Tais categorias foram organizadas e analisadas à luz da literatura da área. As falas dos sujeitos entrevistados foram organizadas, para uma melhor explicitação dos dados, em forma de narrativas⁸, a partir das quais se deu a categorização mencionada.

A fim de contribuir para o alcance do objetivo central da pesquisa buscamos, além das entrevistas com os alunos do curso de Pedagogia e com alguns professores, fazer a leitura de relatórios de estágio de dez alunos da disciplina: “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, pertencente à grade curricular da formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Desses relatórios cinco são de alunos que estagiaram em escolas municipais de Belo Horizonte e cinco de alunos que estagiaram em escolas estaduais da mesma cidade. A leitura deste documento voltou-se para a percepção dos alunos sobre a atuação dos coordenadores/supervisores observados por eles durante o período de estágio.

⁸ Duas das narrativas das entrevistas se encontram nos Anexos 5 e 6.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA E A SUPERVISÃO ESCOLAR

Esse segundo capítulo tem como objetivo inserir o curso de Pedagogia da FaE/UFMG no contexto sócio-histórico em que se desenvolveu, chegando até aos dias atuais. Somente diante desse cenário pode ser compreendida a situação atual do curso de Pedagogia e mais especificamente do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e da formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica.

2.1 A trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil

Nessa parte pretende-se fazer um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, destacando especificamente a legislação sobre as reformulações da estrutura curricular. A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil nos permite compreender os movimentos políticos que forjaram as mudanças que vêm influenciando a formação acadêmico-profissional de docentes.

Segundo Silva (1999) com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o modo de se pensar a formação para profissionais da educação passa por uma reestruturação. Esta vertente do pensamento educacional preconizava uma formação para o professor que atendessem a uma nova realidade da nação, tendo esta uma visão técnica e científica sobre o mundo. A universidade não deixou de se envolver com as concepções propostas pelos Pioneiros da Educação, e se criou uma expectativa que a universidade fosse propagadora de idéias mais conscientes e sistematizadas, capazes de promover soluções para os problemas educacionais e sociais através da formação de um quadro de intelectuais.

A concepção do escolanovismo em relação à escola e universidade estiveram presentes na criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Esta instituição, como afirma Silva (1999), teve como espinha dorsal a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois segundo seus fundadores nela se concentravam os conhecimentos de todas as disciplinas. E a Faculdade de Educação da USP foi a primeira a surgir dentro de uma perspectiva universitária, cujas prioridades seriam a pesquisa científica e alta cultura.

No ano de 1935, é instituída no Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal (UDF), proposta por Anísio Teixeira, teve com um dos fins “prover a formação do Magistério, em todos os seus graus”. A UDF pretendia com a Faculdade de Educação

constituir uma cultura pedagógica nacional, formando para o magistério primário, geral e especializado, prevendo a formação de técnicos para a educação e especialistas.

Em 1937, com a instauração no âmbito do Estado Novo, passa a haver uma forte centralização política nas mãos do presidente Getúlio Vargas. O caráter centralizador do governo teve reflexos em todos os setores da sociedade, inclusive no educacional. Neste ano foi outorgada a Constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos, que mantinha artigos da constituição anterior no que se refere ao ensino como obrigatório e gratuito. Neste contexto, foi criada a Universidade do Brasil (UB)⁹ pelo Decreto 1063 de 1939, que absorveu parte do acervo da UDF. A Universidade do Brasil incluía quinze faculdades, sendo que a Faculdade Nacional de Filosofia passa a ser o modelo para a formação de professores em todo o país (SAVIANI, 2004). Essa faculdade foi então dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e se organizava para formar bacharéis e licenciados em várias áreas, no esquema conhecido 3+1: três anos de Bacharelado e um de Licenciatura.

O curso de Pedagogia surge em 1939, juntamente com as licenciaturas, instituídas pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e pelo Decreto-lei 1190 de 1939. Sua criação se dá pela necessidade de se ter um olhar científico sobre a questão pedagógica, através de pesquisas e estudos, ao lado da formação de professores para as escolas normais. Os bacharéis das diferentes áreas faziam o curso de didática durante um ano, o que os habilitava a se tornarem licenciados no campo específico em que haviam cursado os três anos do bacharelado. Assim, o curso de Pedagogia foi definido como bacharelado e a licenciatura se daria com um ano de estudos em Didática. Como bacharel, o pedagogo poderia exercer a função de técnico de educação do Ministério de Educação, e como licenciado em atividades docentes no curso Normal, que não era uma exclusividade do pedagogo, já que qualquer licenciado com curso superior poderia exercer esta função pela Lei Orgânica do Ensino Normal (AGUIAR; SCHEIBE, 1999).

Em sua trajetória o curso de Pedagogia apresenta-se em três grandes fases (LIMA, 2001). A primeira compreende o período de seu nascimento em 1939 e vai até a Reforma Universitária instituída pela Lei n. 5540 em 1968. A segunda tem início nessa data e termina em 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. A terceira diz respeito à última reforma nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a qual teve sua homologação em abril de 2006.

⁹ A Universidade do Brasil se constituiu em um padrão nacional de organização do Ensino Superior.

2.1.1 Primeira fase de 1939 a 1968

Nas décadas de 40, 50 e início dos anos 60, o Brasil vivenciava um processo de democratização política e de intenso desenvolvimento. Finalizada a Era Vargas em 1946 é homologada uma Constituição com caráter liberal e democrático. Essa constituição, no que se refere à educação, definiu a obrigatoriedade do ensino primário em quatro anos, assim como a competência da União de legislar sobre as Diretrizes e Bases da educação nacional. De certo modo, há evidências de que nesse período houve um retorno aos princípios proclamado pelos Pioneiros da Educação Nova, com a defesa da educação para todos.

Segundo Silva (1999), em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revelava muitos problemas que o acompanharam ao longo de seu percurso. O Decreto-Lei n. 1.190/39 em seu Artigo 1º, afirma que o curso de Pedagogia forma: “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica”. Mais adiante ao tratar dos direitos conferidos pelos diplomas, o Decreto-Lei, referindo-se especialmente ao bacharel em Pedagogia, determina que, a partir de 1º de janeiro de 1943, haveria exigência desse título para preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação (Art. 51, alínea c).

No entanto Silva (1999) considera a referência muito vaga para a definição de um perfil profissional criado naquele momento e que não possuía funções definidas, mas apenas um campo de trabalho, conseqüentemente, a proposta de um currículo para formação de um profissional cujo perfil não estava claramente definido só poderia resultar em uma proposta vaga e pouco definida. Essa indefinição e falta de clareza é representada principalmente pela tensão provocada, de um lado pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação.

Outro foco de tensão diz respeito à formação de professores para o curso secundário (no caso do Curso de Pedagogia, para o Magistério no Curso Normal), que é a separação bacharelado-licenciatura, o que reflete a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Essa maneira de introduzir os estudos superiores de educação deixou profundas marcas na Faculdade de Filosofia, tornando-se uma matriz cujas marcas permanecem até os dias atuais.

Problemas de várias ordens eram enfrentados pelo bacharel e pelo licenciado em Pedagogia, pois dos problemas relacionados com a sua formação, haviam também os relativos ao campo de trabalho, pois nem mesmo o Magistério do Ensino Normal era seu campo

exclusivo de trabalho. A Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto-Lei n ° 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso era suficiente, o diploma de Ensino Superior. O licenciado em Pedagogia tinha direito de lecionar Filosofia, História e Matemática, não apenas as disciplinas pedagógicas, o que nos mostra o quanto era difuso o mercado de trabalho desse profissional.

Ao destinar apenas um ano para formar o professor e três anos para o bacharelado, explicita-se uma concepção de formação que dicotomiza teoria e prática (LIMA, 2001; SILVA, 1999). De acordo com o referido autor, o enfoque funcionalista, tecnológico e burocratizante sobre a educação não tinha sido ainda superado, refletindo-se nas propostas para o curso de Pedagogia.

A partir do Parecer CFE n. 251/62, que vinha com a Reforma Universitária de 1961, algumas pequenas alterações foram introduzidas no currículo do curso de Pedagogia. Relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, e esse Parecer foi incorporado à Resolução CFE/62 que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Este Parecer determina que o curso de Pedagogia passaria a ter a duração de quatro anos com Bacharelado e Licenciatura, e assim tem-se a extinção formal do esquema 3+1. Este documento trata somente da formação e não da atuação profissional do Pedagogo. No entanto, essas alterações mantiveram ainda intocados os problemas fundamentais relativos à indefinição da identidade do profissional de Pedagogia e a definição de seu campo de atuação. No referido Parecer o profissional é definido apenas de forma geral, quando estabelece que o curso de Pedagogia destina-se à formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em um curso com duração prevista para quatro anos. Não há referência no Parecer 251/62, ao campo de trabalho do profissional, que indistintamente é chamado de “técnico de Educação” ou “especialista de Educação”. De maneira muito vaga esse Parecer, em um ou em outro momento, se reporta a esse novo profissional, utilizando expressões como: “administradores e demais especialistas de Educação”, “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional” (BRASIL, CFE, 1962, p. 60).

Silva (1999) argumenta que os legisladores trataram do curso de Pedagogia, começando por onde deveriam acabar, isto é, iniciando pelo currículo mínimo necessário para formar um profissional cuja identidade ainda não estava definida com clareza. O que o autor sugere é que o curso é que foi estruturado para formar o Técnico de Educação, definindo o

perfil desse profissional, a partir de seu currículo ao invés de, primeiramente, definir o perfil do profissional que se desejava formar, para em função disso, organizar o currículo do curso.

A criação da Universidade de Brasília em 1961, desvinculada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fez com que novas situações aparecessem no cenário educacional brasileiro. Iniciou-se um movimento organizado no Conselho Federal de Educação que criticava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras¹⁰. Tais críticas foram, em sua maioria, absorvidas pela Reforma Universitária de 1969 (Lei 5.540/68). Essa reforma desdobrou a Faculdade de Filosofia em seções, setores ou departamentos, entre os quais, incluía-se o da Educação. Em decorrência a Educação foi elevada, em algumas universidades, ao *status* de faculdade (SILVA, 1999).

Para Silva (1999), os anos 60 foram marcantes na história brasileira. A instauração da Ditadura Militar no Brasil gera mudanças profundas na dinâmica política e social da vida dos brasileiros. Consequentemente a educação passou por grandes mudanças. Mudanças essas alicerçadas na eficiência, eficácia, produtividade e racionalização, e no controle, ou seja, a lógica tecnicista e controladora se mostrou presente nas propostas educacionais do país neste período, refletindo nas escolas a orientação política do país.

Em 1968 é promulgada a Lei 5540/68 da Reforma Universitária que traz alterações significativas para a estrutura e organização das universidades. Esta Reforma foi proposta e elaborada no contexto dos acordos MEC-USAID, que eram acordos de assistência técnica e financeira norte americano à educação brasileira em todos os níveis educacionais. Uma série de medidas governamentais foram tomadas afetando a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior brasileiro, tais como: a departamentalização (que tinha o intuito de eliminar a duplicidade de trabalho, uma vez que anteriormente a mesma disciplina era lecionada por várias faculdades, aumentando o gasto com recursos e espaço físico); a matrícula por disciplina (divididas em obrigatórias e eletivas); a instituição do curso básico; a unificação do vestibular e o ingresso por classificação; a criação de licenciaturas curtas com dois anos de duração ao lado das licenciaturas plenas; e a institucionalização da pós-graduação (momento de diferenciação vertical dentro do Ensino Superior). (SILVA, 1999)

Com a Reforma Universitária de 1969, criaram-se as faculdades ou os Departamentos de Educação, responsáveis pelo Curso de Pedagogia, com duração de quatro anos ou oito semestres, destinado à formação de docentes do ensino Normal e dos especialistas em

¹⁰ A partir da criação da Universidade do Brasil, em 1939, cuja organização serviria de modelo para as futuras universidades, só se poderia constituir em universidade as instituições que tivessem uma escola de Filosofia, Ciências e Letras.

educação (administradores, inspetores, supervisores escolares e orientadores educacionais). Essas faculdades ou departamentos também são responsáveis pela formação pedagógica de professores secundários das diferentes disciplinas como Física, Matemática, História etc., com carga horária de trezentas e sessenta horas e com seis disciplinas. (Silva, 1999)

A partir de determinado momento do curso, as Habilitações Profissionais, oferecidas pelo Curso de Pedagogia eram escolhidas pelos alunos, de modo a formar “especialistas” em áreas diversas do trabalho escolar: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais. Para Lima (2001) esses recortes em habilitações constituíam um “retalhamento” da realidade, inviabilizando a visão de conjunto da situação educacional e escolar. De acordo com Silva (1999), essa reforma baseava-se na idéia de que o técnico em educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.

2.1.2 Segunda fase: 1968 a 1996

Em 1971 foi aprovada a Lei n.º5692/71, que instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus. Nesse período, Valnir Chagas¹¹ propõe que toda a área de formação de professores, desde as licenciaturas das áreas mais gerais como Ciências, Estudos Sociais, Letras, Educação Artística e Educação Física, além da formação pedagógica poderiam preparar os especialistas em Educação. Segundo Saviani (2004), estas medidas tinham como objetivo substituir o "curso de Pedagogia", que para Valnir Chagas seria uma visão restrita da atividade educacional pelos "Estudos Superiores de Educação", categoria mais completa.

Souza (2005) afirma que Valnir Chagas via a atuação do pedagogo como contestável, pois quem exercia as funções de planejar, avaliar e administrar a educação escolar anteriormente ao Parecer 252/69¹² eram os professores mais experientes, e isto reforçava a idéia que o pedagogo não tinha experiência docente e que sua atuação não era tão indispensável para a escola.

¹¹ Valnir Chagas foi membro do Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976 e contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Valnir foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação lecionou por várias décadas, antes de aposentar-se, em 1991. Seus trabalhos ultrapassaram as dimensões do seu estado natal, o Ceará, para alcançar o plano nacional.

¹² O Parecer 252/69 de autoria do Prof. Valnir Chagas, regulamentava o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau. O parecer 252/69 abria, ainda, a perspectiva de criação de outras habilitações que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional.

Essa situação gera um impasse relativo ao curso de Pedagogia, decorrendo daí o posicionamento de dois grupos: um que era contrário ao curso por acreditar faltar a esse um conteúdo próprio, e um segundo grupo, que via a formação do pedagogo, tendo como alicerce as teorias pedagógicas necessitando, porém, de uma ampliação do seu campo epistemológico. Anísio Teixeira apoiava a tendência que advogava a idéia da falta de espaço para o curso de Pedagogia. No entanto, diante das dúvidas suscitadas e das pressões contrárias, a estrutura do Parecer 252/69 se manteve até a nova LDBEN de 1996.

No final da década de 70 e início da década de 80, com o movimento de redemocratização do Brasil ocasionado pela abertura política e pelo término do regime militar, o curso de Pedagogia passa a ser alvo de intenso debate. Em 1983 o Ministério de Educação organiza um encontro sobre esse curso e sobre as licenciaturas. Nesse encontro os participantes formam a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)¹³. Nessa ocasião os participantes firmam alguns princípios que norteiam o movimento até os nossos dias: “formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação e ter a docência como base de formação de todo o educador” (SILVA, 1999, p. 15, AGUIAR e SCHEIBE, 1999). A partir daí, foi-se firmando cada vez mais a identidade do pedagogo como docente, passando inúmeros cursos a apresentar projetos pedagógicos inovadores, em que a formação do professor das séries iniciais vai assumindo um papel de destaque.

Pode-se dizer que a década de 1980 foi marcada por intensa participação dos atores sociais, que debateriam assuntos que eram de interesse de todos no país. A universidade não ficou fora de todo este movimento de democratização, em que se discutia a necessidade de autonomia e flexibilidade curricular. O movimento dos professores nessa década também se fortaleceu, e a partir de então uma série de encontros, fóruns e congressos foram organizados para se discutir planos para a reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas. Há nestes movimentos de docentes, como pode ser verificado nos documentos que as entidades e as faculdades produziram neste período, uma constante preocupação com a vertente tecnicista do curso de Pedagogia, que refletia a hierarquização e a divisão técnica do trabalho. É neste momento que as idéias de gestão democrática passam a ser um ponto chave, rompendo com o tecnicismo existente na escola e na formação do pedagogo. (SILVA, 1999).

¹³ A partir de 1989 essa Comissão é transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE, que vem desempenhando um papel fundamental até hoje.

Os anos 90 foram marcados por mudanças políticas, econômicas e sociais. O que caracteriza esse período é a forte influência da globalização com redefinição sobre o papel do Estado, o que leva a uma reorientação das políticas públicas. A educação nesse período presenciou muitas mudanças. É o período das chamadas reformas educacionais. Nesse cenário, a discussão referente ao curso de Pedagogia não cessou, e no ano de 1994 o INEP/MEC, organizou a mesa redonda sobre “Natureza e especificidade da Educação”, que teve como pontos de pauta: visões diferenciadas sobre o curso de Pedagogia e a formação do educador, que são debatidas por Demerval Saviani e Moacir Gadotti. (SILVA, 1999).

Na 36ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1994, é retomada a questão da formação do educador e diversas posições são expressas, e algumas idéias centrais sobre a questão da base comum nacional e o perfil do pedagogo, podem ser identificadas. Em primeiro lugar a base comum é vista como garantia de uma prática comum nacional a todos educadores, independente de seu conteúdo específico. De acordo com essa concepção, a base comum se constituiria em estudos comuns a todas as licenciaturas, visando formar o hábito de reflexão sobre questões educacionais no contexto da sociedade brasileira.

Em um segundo momento se advoga a idéia de que a base comum se constituiria em uma diretriz que envolveria concepções básicas para a formação do educador e que se concretizaria através da definição de conhecimentos considerados fundamentais. É defendida também a posição de que a base comum das licenciaturas deveria se centrar no compromisso político do educador, o que implica na formação de uma consciência crítica. Para isso seria necessária a integração de conhecimentos filosóficos, políticos, sociológicos e psicológicos do processo educativo, que por meio de abordagem crítica explorasse o caráter científico da educação. (SILVA, 1999).

Para o movimento docente que discutia os cursos de Pedagogia, a LDB trouxe um novo elemento para o debate, pois a partir desse momento configura-se um novo curso para se formar professores da educação infantil e séries iniciais, que é o curso Normal Superior que seria desenvolvido pelos dos Institutos Superiores de Educação. A criação destes Institutos acirra as discussões acerca da formação de professores para Escola Básica no curso de Pedagogia. Isto aconteceu, de acordo com Castro (2001), porque um grupo era favorável à continuidade da formação de professores da Educação Básica no curso de Pedagogia, e o outro grupo considerava que uma vez criadas instâncias próprias para a formação dos professores, o curso de Pedagogia deveria se restringir à formação dos especialistas e pesquisadores.

De fato, pelo Parecer n. 133/01 do CNE são criados os Institutos Superiores de Educação (ISEs), destinados a formação de docentes para a Educação Básica. A formação dos professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser realizada no curso Normal Superior que integrariam os ISEs, juntamente com as demais licenciaturas.

Nesse momento, um expressivo contingente de acadêmicos ligados ao campo de educação advoga a idéia de que a universidade é o lócus privilegiado para formação do educador, por ser aí que se dá a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outra questão posta pelo grupo contrario a criação do ISEs refere-se à própria formação do corpo docente desses institutos, que segundo a legislação poderia ser constituída somente por 10% de mestres ou doutores (CNE/CP n. 1/99); enquanto nas universidades essa proporção vem crescendo a ponto de atingir quase 100% na maioria delas (SILVA, 1999). Inclusive, esse é um requisito exigido pelo MEC para avaliação dos cursos de graduação, de modo que um curso só obtém conceito “A” se tiver 50% ou mais de titulados. Revela-se aí uma contradição, uma vez que o mesmo órgão faz diferentes exigências para diferentes instituições formadoras do mesmo profissional.

A exigência da titulação é defendida por Lima (2001, p. 25):

(...) Defendo-a por sua contribuição na formação e na atuação dos formadores como pesquisadores. Entregar a formação de um profissional com a responsabilidade social que tem o professor, a formadores, que em vez de produtores, sejam consumidores/repetidores de conhecimentos produzido por outrem é correr sério risco...

Outro aspecto questionável da Resolução 1/99 (posteriormente alterada), estava no fato de que esta estabelecia o aproveitamento da experiência dos alunos que já fossem professores ou que tivessem cursado disciplinas de caráter prático em curso de nível médio. Essa Resolução afirma no Inciso 5º do Artigo 6º que os concluintes em curso Normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no Inciso 2º do mesmo Artigo, de 800 horas. Lima (2001) defende que, para os alunos da graduação que já atuam profissionalmente, a formação inicial tem valor de formação continuada, e é fundamental que freqüentem as atividades práticas, uma vez que serão elas que possibilitarão questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. Segundo Imbernón (2001) por meio da formação é possível pôr em questão o sentido pedagógico comum, recompondo o

equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Essa situação foi alterada pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 02 de outubro, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, sendo afirmada a obrigatoriedade de no mínimo 300 horas de prática de ensino, sendo que o Parecer sugere ser acrescido a esse mínimo mais 100 horas de prática, perfazendo um total de 400 horas. De acordo com esse Parecer, é mantida a possibilidade do aproveitamento da experiência do aluno, estabelecendo que os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até no máximo de duzentas horas. O que na verdade apenas “reduz” o problema, sem eliminá-lo. (SILVA, 1999)

De fato, o que está em questão é o conceito de experiência do qual se valem os legisladores. De qual experiência está se falando? É possível aferir as diferentes experiências que os diferentes alunos possuem? Como se deram? Houve espaço de reflexão da prática? Houve interlocução? O simples fato de atuar em educação não é suficiente para se considerar essa experiência prática com validade suficiente para dispensar ou mesmo reduzir a carga horária das atividades práticas no curso de formação docente. Não se trata de desconsiderar essa experiência prévia, mas sim, de situar a prática pedagógica, tal como deveria ser entendida no âmbito acadêmico, como oportunidade de cotejamento entre teoria e prática, tendo na interlocução com professores e colegas a garantia de um olhar aprofundado sobre a experiência.

Outra Resolução, a n. 2/97 do CNE, parece corroborar com essa idéia de menor qualificação profissional para os educadores. Tal Parecer cria programas de formação pedagógica para formar professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio. Esses programas consistem na complementação pedagógica de 540 horas para um portador de qualquer diploma de nível superior é suficiente para fazer dele um professor, contanto que, dessas, 300 horas sejam de prática.

De acordo com posições historicamente construídas pelas entidades que vêm participando do movimento nacional em defesa de uma formação de qualidade para os

profissionais da educação¹⁴ são construídos alguns princípios e critérios que balizam a formação destes profissionais. Lima (2001) identifica, de acordo com as entidades que tem defendido uma formação de qualidade, os pontos que considera “a espinha dorsal para essa almejada formação dos profissionais da educação”. A autora acredita que, em primeiro lugar, para que haja a ocorrência da formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia deverá formar o pedagogo que tem no fenômeno educativo – ou na prática pedagógica intencional – ocorrida dentro ou fora do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Esse profissional deve ter competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, redefinir a prática pedagógica, enquanto atividade criadora e comprometida, que possa levar o ser humano a realizar suas potencialidades e a atingir a plenitude da cidadania. O pedagogo, assim definido, deverá prover o processo de formação e desenvolvimentos do ser politicamente engajado, na construção de seu tempo histórico. Esse curso tem a docência na base de sua identidade profissional, tal como estabelecem as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia elaboradas pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia em 06 de maio de 1999, ao definirem o perfil do pedagogo como profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

2.1.3 Terceira fase: a formação do pedagogo no momento atual

Na última década dois fóruns de âmbito nacional retornaram com a discussão sobre o curso de Pedagogia: “I Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse?” em 2002, e “o I Fórum Nacional de Pedagogia: formação, identidade e práticas” no ano de 2004, ambos sediados em Belo Horizonte.

O I Fórum de Educação teve como ponto de partida discutir a identidade do pedagogo, e assim contribuir com sugestões ao Conselho Nacional de Educação, para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Os eixos temáticos do Fórum foram: O pedagogo na sociedade contemporânea: para além dos confrontos; Pedagogo –

¹⁴ Entre elas citam-se a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional de Administração Educacional (ANPAE) e o Fórum em Defesa da Formação do Professor Paulista de Pedagogia.

perspectivas e desafios frente às novas Diretrizes Curriculares – formação; O papel do pedagogo *versus* identidade profissional.

O I Fórum Nacional de Pedagogia de 2004 girou em torno da discussão da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), apresentada pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR). Reflexões levaram à construção de um documento que tinha em seu corpo diversos posicionamentos. O Fórum mostrou que se têm basicamente duas concepções sobre o Curso de Pedagogia: uma em que a docência é vista como a base da formação do pedagogo, e outra que considera que o pedagogo tem como objeto de análise os fenômenos educativos, sendo assim um cientista da educação.

As discussões em torno do curso de Pedagogia nesses últimos anos foram se intensificando, e no ano de 2005 a atuação de diversos interlocutores neste debate se tornou mais efetiva. Surgem deste debate três projetos de Curso de Pedagogia. O primeiro da ANFOPE e entidades apoiadoras, o segundo elaborado por educadores que assinam o Manifesto dos Educadores, e o terceiro apresentado pelo Conselho Nacional de Educação. O que se percebe, como coloca Triches (2006), é que não existe uma unidade do que seja pedagogo, sendo esse concebido ora como docente, ora como educador, ora como gestor.

A posição do Conselho Nacional de Educação (CNE) neste momento sobre o pedagogo é de que esse é um profissional licenciado para atuar na docência e nas funções de Administração do sistema escolar. O pedagogo para o CNE é um educador, ou seja, por essa concepção ele se equipara a um docente. Fica evidente que a idéia de gestão democrática é fundamental à posição do CNE, o que interfere na concepção do que é pedagogo e como este deve atuar no espaço escolar (TRICHES, 2006).

De acordo com a ANFOPE o pedagogo é um profissional que deve atuar na Educação Básica e que lida diretamente com a formação humana, produzindo conhecimento e organizando o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A docência é o fundamento básico da ação do pedagogo para essa Associação, partindo de uma visão sócio-histórica em que se relaciona teoria e prática (TRICHES, 2006).

O Manifesto dos Educadores apresentou uma posição de que o pedagogo é o bacharel, que deve exercer atividades nos mais diversos campos, aprofundando a teoria pedagógica e realizando pesquisa. A Pedagogia é entendida por esta vertente como ciência da educação, e tem como objeto de estudo a educação. Segundo Triches (2006), a atuação do pedagogo nesta vertente é a de formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento e execução de projetos e programas; coordenação pedagógica e assessoria a professores e

alunos nas relações de ensino e aprendizagem; coordenação de estágios; produção e difusão de conhecimento.

Em meio a essas diferentes idéias e concepções, em 2005 se concretiza um Projeto de Resolução de DCN para o curso de Pedagogia proposto pelo CNE. Nessa proposta o curso de Pedagogia incluiria primeiramente uma licenciatura que formaria o professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com duração prevista de três anos e com mais um ano de curso se formaria o bacharel em Ciências da Educação. Essa proposta levou a amplo debate que durou cerca de um ano e dele participaram entidades e associações de educadores. Finalmente, após vários projetos, a homologação das DCNs acontece em maio de 2006, por meio da Resolução n. 1/2006 (Brasil, CNE). As Diretrizes refletem um conjunto de múltiplos olhares em um só documento, onde se formou uma rede de idéias e concepções, porém o que se define é que o pedagogo é um licenciado das séries iniciais e educação infantil, ou seja, um profissional que tem como base a docência.

Por fim, é possível ver na trajetória do curso de Pedagogia no Brasil a presença dos embates entre as políticas públicas para a formação dos profissionais de educação e os movimentos dos profissionais ligados à área. A aposta atual é numa formação que supere a concepção de conhecimento como mera transmissão, rumo a um quadro mais ligado a uma concepção interacionista, “que inclui o humano na responsabilidade pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente” (LIMA, 2001, p. 2). Para que de fato tal mudança ocorra, outras tantas devem acontecer principalmente no que concerne à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores.

2.2 O curso de Pedagogia na UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais deu início ao curso de Pedagogia em 1943 na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A graduação em Pedagogia, assim como nos cursos de Filosofia, Letras, Geografia, História, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Física, Química e Matemática, era estruturado no esquema 3+1. O curso, de acordo com o breve histórico que integra a sua última proposta de reformulação aprovada em setembro de 2007, era voltado:

(...) inicialmente para a formação de técnicos em educação para assumirem funções de administração, planejamento, (...) em órgãos estaduais e federais responsáveis pelos sistemas de ensino, e destinava-se também à formação de professores para lecionarem nos chamados cursos normais, ou seja, no magistério de nível médio (NOGUEIRA et al., 2007, p. 6).

A década de 1960 foi de intenso movimento devido às mudanças, adaptações e articulações do curso em nível nacional. Todo esse processo ocorreu devido às reformas significativas advindas das reformas que o Conselho Federal de Educação (CFE) implementa que foram: a Lei da Reforma Universitária juntamente com o Parecer 252/69 e a Resolução 02/69 do CFE que promoveram uma nova estrutura para o curso de Pedagogia. O curso passa a formar os especialistas em Inspeção, Supervisão e Administração Escolar com a habilitação de curta duração (1100 horas) e habilitação de duração plena para Orientação Educacional e Magistério do Ensino Normal. A Faculdade de Educação da UFMG a partir de então assume a formação de professores e especialistas em educação, conforme o Decreto-Lei n.º 53 de 1966.

A Reforma Universitária foi sendo adaptada no reitorado de Aloísio Pimenta, e uma das primeiras unidades a se adaptar a este modelo foi a Faculdade de Filosofia, que se organizava em comissões com as demais unidades, e com o advento da reforma do Ensino Superior essas são substituídas por departamentos. A Comissão de Ensino transformou-se em Departamento de Pedagogia e Didática, responsáveis pelos cursos de Pedagogia e Didática, tendo como chefe Emanuel Brandão Fontes.

Pela Portaria de 22 de novembro de 1968 a Faculdade de Educação (FaE) estava completamente estruturada tendo como objetivos a formação de especialistas para todos os graus de ensino, além da formação pedagógica de professores e licenciados para o Ensino Médio em todos os ramos, e o empenho na pesquisa educacional e desenvolvimento de experiências pedagógicas.

Em 1972, a Faculdade de Educação se transfere para o Campus Pampulha em caráter provisório situando-se no antigo prédio do Colégio Universitário, passando a vigorar na FAE um novo currículo que, de acordo com Bedran (1986), oferecia cinco habilitações: Magistério de matérias pedagógicas do 2º grau (Licenciatura plena); Orientação Educacional (Licenciatura plena); Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (estes três em nível de Licenciatura curta). Nesse período além das habilitações previstas pelo Parecer 252/69, o curso de Pedagogia da FAE poderia oferecer Educação de Excepcionais e Clínica de Voz e Fala, que eram cursos destinados a professores de portadores de deficiência, conforme Parecer n.º 7 de 1972.

No final da década de 70 e início dos anos 80 houve muita discussão na FaE/UFMG, no que se refere o curso de Pedagogia desta instituição. A produção acadêmica sobre os cursos e a formação destes teve grandes contribuições de professores e membros do Colegiado como cita Dalben (2000). Muitos dessas obras como a dissertação de Tambini

(1979), tiveram grande importância, inclusive para o presente trabalho, pois a produção de Tambini traz um perfil do pedagogo que se formava na década de 70 na FaE/UFMG e a configuração que se tinha no currículo. A FAE, após muitos debates, e em especial no ano de 1979, definia para a formação do pedagogo alguns princípios, como cita Dalben (2000):

- Ratificação do papel do professor;
- Necessidade de uma reflexão responsável e integradora sobre os cursos de Licenciatura e Pedagogia resguardando suas especificidades;
- Repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas;
- Necessidade do envolvimento do curso de Pedagogia com outros campos obrigatórios, tais como: primeiro grau (séries iniciais), a educação formal, educação para o trabalho, educação do pré-escolar, educação de adultos.

Todos estes fundamentos são frutos dos acontecimentos no âmbito nacional sobre a função do curso de Pedagogia, e como este deveria se orientar, a partir de reformulações a serem feitas. Nos anos subsequentes a discussão continuava e vários embates em nível nacional se centravam na questão de como deveria se estruturar o curso de Pedagogia.

Na década de 80, segundo Nogueira et al. (2007), os cursos de Pedagogia começaram a incorporar a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental como uma de suas funções principais. Na Faculdade de Educação da UFMG o currículo implantado em 1986, além de manter as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, incorporava as habilitações: Magistério para o 1º Grau (séries iniciais), Educação Pré-escolar e Educação de Adultos. A novidade dessa proposta curricular residia em colocar a formação em uma das habilitações do Magistério (séries iniciais ou disciplinas pedagógicas no curso Normal) como obrigatória, a partir da qual se poderia cursar qualquer outra habilitação voltada para a formação do especialista. Desta maneira, o curso assumia, já naquela época, a docência como base comum para a formação do pedagogo. O eixo curricular que se tinha na Pedagogia da FaE/UFMG neste período era a integração entre teoria e prática através das disciplinas denominadas Práticas Educativas, consideradas um avanço na época. Segundo Bedran (1986) tal disciplina foi peça-chave na vinculação teoria-prática, pois pretendia propiciar fundamentação e instrumentalização para o trabalho acadêmico e o conhecimento da realidade educacional.

De acordo com Bedran (1986), a proposta da Faculdade de Educação, neste momento da reformulação do currículo em 1985, representou uma tentativa de uma abordagem mais globalizante do fenômeno educacional, na medida em que incorporou as relações existentes entre o processo de ensino e aprendizagem, o processo educativo mais amplo e as dimensões social, econômica e política no contexto em que ocorreram. Em um artigo dessa autora, sobre a reforma, ela aponta a concepção de educador vigente neste momento, afirmando que esta abrange a preparação do professor e a do especialista, alicerçadas em nova visão de trabalho pedagógico. Esta proposta de reforma curricular previa níveis diferentes de atividades curriculares de inserção de alunos e professores na realidade educacional e de retorno dessas experiências para o embasamento teórico das disciplinas.

No ano de 1992, foi realizado na FaE/UFMG o Seminário de Avaliação do Currículo, que contava com a presença das Secretarias de Educação Municipal de Belo Horizonte e do Estado de Minas Gerais, que demonstravam que a forma com que o curso de Pedagogia se estruturava não condizia com a realidade. Com a eleição da direção e coordenação os concursos para esses cargos foram se tornando cada vez mais raros. Esta avaliação conjunta entre Faculdade e Secretarias, além de participação de estudantes e profissionais de Pedagogia, permitiu que a discussão caminhasse para a contribuição para a construção de uma Base Comum Nacional centrada em uma formação crítica, abrangendo a teoria e prática, de forma que estas estivessem interligadas.

O curso, de acordo com Dalben (2000), era analisado pelos alunos da época como “inadequado à realidade escolar”, “desatualizado”, por não contemplar as demandas emergentes dos profissionais da educação, e por oferecer habilitações que não eram demandadas pelo sistema educacional. Na década de 90 a tendência de se formar docentes para as séries iniciais e para as matérias pedagógicas do 2º grau predominava entre os docentes do curso de Pedagogia da FaE, como revela pesquisa realizada com professores desta instituição naquele período.

Em 2001 ocorre uma reforma no currículo de Pedagogia da FaE/UFMG que seguiu a mesma direção. Nogueira et al. (2007) afirma que a formação de professores foi assumida como base do novo currículo e a habilitação para o magistério dos anos iniciais foi definida como obrigatória. Em relação ao campo da gestão, o currículo inovou ao suprimir as especializações em Administração, Supervisão e Orientação e ao criar uma formação complementar chamada “Pedagógica”, cujo nome foi alterado em 2003 para “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. A supressão das especializações foi feita, em parte, como forma de romper com a figura desgastada do especialista em educação, e contribuir para

a formação de um profissional melhor sintonizado com a nova forma de organização das escolas. Falava-se, então, do pedagogo generalista: um profissional formado para a docência e para a gestão democrática da escola.

Há que se considerar que a rede de ensino municipal de Belo Horizonte já abolira o cargo de supervisor e orientador desde 1994, e os coordenadores pedagógicos e diretores passaram a ser escolhidos por meio de eleições nas escolas. No mesmo sentido a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais há mais de oito anos não abre concurso para a supervisão e orientação e também introduziu a eleição para diretores nessa rede de ensino.

A mais recente reformulação do currículo ocorrida no curso de Pedagogia foi em decorrência da homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Tais Diretrizes definem que o curso de Pedagogia destina-se à “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Tal como definido no Parágrafo Único do Artigo 4º das Diretrizes:

as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e projetos e experiências educativas não-escolares, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Tal perspectiva amplia a concepção de saber escolar, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. Avança-se também para uma concepção de professor mais ampliada, na qual esse profissional é capaz de atuar na escola aliando docência, gestão e pesquisa, e fora dela, desempenhando outras tarefas que a sociedade exige desse profissional.

Como exposto, desde os anos 80 o curso de Pedagogia da UFMG já havia tomado a decisão de ter a docência como base da formação pedagógica, quando se estabeleceu a obrigatoriedade da opção por uma das duas habilitações para o magistério. A reforma de 2001 reforçou esse compromisso ao definir que a habilitação para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental era obrigatória para todos os alunos, consistindo numa pré-condição para se cursar qualquer uma das formações complementares oferecidas pelo curso. Mais do que uma simples defesa da docência como base da formação, já havia em ambas as reformas,

portanto, o compromisso com a formação integral do profissional, articulando conteúdos e habilidades relacionados à docência, à gestão e à pesquisa:

As novas Diretrizes curriculares da Pedagogia não impuseram, então, no caso da UFMG, a necessidade de uma mudança radical do currículo. Ao contrário, as modificações curriculares propostas, visando atender as Diretrizes, procuram, na verdade, apenas aprofundar uma série de compromissos que já haviam sido assumidos pela faculdade há muitos anos (NOGUEIRA et al., 2007, p. 12).

No currículo vigente até então no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, no qual estão se formando os sujeitos da presente pesquisa, já existia a formação para a Educação Infantil, mas essa era oferecida apenas como uma Formação Complementar. Para os alunos que optassem por ela, além das metodologias de ensino de História, Geografia, Ciências Biológicas e Físicas (comuns às Formações complementares ligadas à docência, ou seja, Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação de Jovens e Adultos) havia uma série de cinco disciplinas específicas: “Organização da Educação Infantil”; “Fundamentos Psicológicos da Infância”; “Didática: Alternativas da Educação Infantil”; “Arte e movimento na Educação Infantil”; “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”.

A proposta curricular do curso de Pedagogia da UFMG, publicada em setembro de 2007 foi aprovada em 2008 e começou a ser implantada em 2009. A referida proposta apresenta três núcleos de formação: formação específica, contendo 2790 horas, formação complementar contendo 300 horas e formação livre com 120 horas. No primeiro núcleo o de formação específica são englobados todos os conteúdos considerados básicos para a formação de um docente capacitado para atuar na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo os conteúdos relacionados à gestão e à pesquisa, considerados pelas Diretrizes Curriculares e pela Faculdade de Educação como parte integrante e indispensável da formação docente. A carga horária do Núcleo de Formação Específica se distribui da seguinte maneira: 1.860h de disciplinas obrigatórias nas áreas de Docência, Gestão e Ciências da Educação; 420h de estágios; 300h de disciplinas optativas; 210h de atividades teórico-práticas.

Tal proposta curricular teve como objetivos centrais: ampliar e aperfeiçoar a formação docente; garantir uma boa formação nas áreas de gestão e pesquisa; além de pretender aumentar a possibilidade de percursos curriculares diferenciados, por meio de disciplinas optativas e eletivas, do reconhecimento para fins de integralização curricular de atividades

teórico-práticas escolhidas pelos próprios alunos e da oferta de quatro formações complementares.

Já o núcleo de formação complementar que começa no sétimo período é subdividido em: Formação Complementar pré-estabelecida com quatro percursos direcionados: a) Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; b) Educador Social; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Ciências da Educação. A primeira delas está voltada ao aprofundamento na área de Gestão de Sistemas e Instituições de ensino. Essa formação é composta por três disciplinas obrigatórias e duas a serem escolhidas entre as disciplinas optativas oferecidas pelo Departamento de Administração Escolar. A segunda está voltada para a formação de pedagogos que queiram atuar em programas e projetos educacionais não-escolares, geralmente visando ao atendimento de pessoas em situação de marginalização e risco social. Essa formação é composta de três disciplinas obrigatórias de natureza teórica, uma disciplina obrigatória de natureza prática e um Tópico em Educação Social com ementa variável.

A terceira formação complementar é voltada para a formação de docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. É composta por quatro disciplinas obrigatórias de caráter teórico e uma disciplina obrigatória de caráter prático. A quarta formação complementar se dirige para formação de pesquisadores na área das Ciências Aplicadas à Educação, essa formação é composta por duas disciplinas obrigatórias, sendo uma delas a Monografia em Ciências da Educação, e três disciplinas a serem escolhidas entre as disciplinas optativas oferecidas pelo Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (NOGUEIRA et al., 2007).

Além dessas há a formação complementar aberta, nela o aluno poderá participar ativamente, pois a mesma pode ser construída a partir de proposição do aluno, devendo apresentar conexão conceitual com a área de formação e atuação profissional do pedagogo. É composta de 20 créditos que poderão ser cursados dentro ou fora da Faculdade de Educação, conforme orientação do Colegiado.

No núcleo de formação livre há oito créditos a serem cursados fora do curso de Pedagogia, em atividades curriculares livremente escolhidas pelos alunos. Os alunos podem também cursar esses oito créditos em disciplinas optativas oferecidas pelos departamentos da própria Faculdade de Educação.

Como pode ser observado, o novo currículo do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG, aprovado em 2008, não coloca a “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” como uma das suas formações complementares pré-estabelecidas. No entanto, é sobre essa formação que recai esse estudo, uma vez que temos interesse em compreender a razão dos alunos de

Pedagogia se perceberem ou se identificarem mais com o exercício da função de coordenação pedagógica do que com o trabalho docente. É preciso lembrar que esse foi o interesse inicial dessa pesquisa, que foi sendo modificado ao longo dos estudos preliminares sobre essa temática. Também é importante observar que o currículo do curso de Pedagogia de 2001, no qual estão se formando os alunos sujeitos dessa pesquisa, já dava primazia à formação docente, colocando a Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica como uma das suas formações complementares.

É nesse contexto de um curso que forma o docente das séries iniciais e que realiza apenas um aprofundamento de estudos na área da coordenação pedagógica que buscamos identificar se o formando do curso de Pedagogia se julga preparado para exercer prioritariamente a função de professor ou de coordenador pedagógico e de como esse formando entende o trabalho de coordenação pedagógica. Assim, em um contexto diferente daquele em que me formei e no qual surgiram as primeiras inquietações que deram origem a essa pesquisa, busco compreender como se dá o processo formativo do coordenador pedagógico fazendo um contraponto com atuação dos coordenadores nas escolas, por meio dos relatos de estágio de alguns alunos da disciplina “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, pertencente à grade curricular da formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

2.3 Caminhos e descaminhos da Supervisão Escolar

Autores como Garcia (1988), Silva Jr. (1986, 1997), Saviani (1994, 2003), Paiva e Paixão (1997), Medina (2002), Alonso (2003), Maldonado (2003), dentre outros, descreveram e analisaram o desenvolvimento social e histórico da supervisão educacional. Tais autores nos ajudam a compreender como modificações no espaço escolar e nos sistemas educacionais, provocam transformações nas atividades dos profissionais que atuam na escola. Rangel (2003), Alves e Garcia (2003), Alonso (2003) e Silva Jr. (2003), nos permitem afirmar que o período mais importante, em termos da reconstrução histórica da profissão de supervisor educacional, se encontra nas últimas quatro décadas.

Um momento bastante significativo neste processo de constituição da profissão, no Brasil, de acordo com Paiva e Paixão (1997), foi a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAE, que consistiu em um acordo estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos da América para assistência técnica dos americanos na criação de um centro experimental voltado para a educação elementar e para a

realização de cursos. O objetivo do PABAEÉ era o de proporcionar o aperfeiçoamento de professores primários, sobretudo nas áreas relacionadas aos métodos de ensino, currículos e supervisão escolar, além da produção de material didático para o ensino primário e Normal. A meta principal do PABAEÉ, na visão de Garcia (1988), era a mudança de currículo da escola primária e, da Escola Normal. O PABAEÉ teve início em 1956, com fim da participação americana em 1964, sendo transformado, em 1965, na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro. Grande parte do quadro de pessoal dos sistemas federal, estadual e municipal veio a ser composto por egressos destes cursos.

Silva Jr. (1986) afirma que no final dos anos 50 e início dos anos 60 se deu o início das atividades de supervisão educacional em São Paulo, isto ocorreu quando os cursos promovidos pelo serviço de expansão cultural da Secretaria de Educação iniciaram a divulgação das idéias sobre a supervisão e a veiculação das propostas e dos materiais produzidos pelo PABAEÉ. Da mesma forma, em 1963, em Goiás, foi ofertado o primeiro curso de formação de supervisores do ensino primário, com concomitante criação do Centro de Treinamento do Magistério (CTM). Bernardes (1983) indica que a Supervisão Escolar institucionalizou-se a partir do modelo defendido pelo PABAEÉ, por intermédio de professoras formadas por este programa em Belo Horizonte, e cedidas pelo Governo de Minas Gerais para este fim.

Em Minas Geais essa institucionalização, de acordo com Garcia (1988), antecedeu as iniciativas de São Paulo e de Goiás, pois a supervisão já havia surgido aqui em 1892 com a Reforma Afonso Pena¹⁵ e em 1906 a Reforma João Pinheiro¹⁶. Foi no governo de João Pinheiro que criou-se o grupo escolar, introduzindo-se a figura do inspetor técnico, precursor do supervisor escolar.

É no final dos anos 20 que, de acordo com Garcia (1988), com as reformas escolanovistas de Francisco Campos, deu-se a consolidação das atividades de supervisão no sistema escolar, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação, que tinha como principal finalidade preparar docentes para a atuação em Escolas Normais, atingindo, desta maneira, a educação do antigo ensino primário, além de formar supervisores para o ensino nos grupos escolares.

¹⁵ A Reforma Afonso Pena constitui uma reforma da instituição pública do Estado de Minas Gerais (Lei 41/1892), é considerada o momento da gênese da Supervisão Escolar, foi por meio desta que se reformulou o ensino primário, o Ensino Normal e foi criado o cargo para inspetores ambulantes com a incumbência de controle do trabalho docente e do funcionamento das escolas, segundo as Diretrizes estabelecidas pelo Estado, em dez circunscrições escolares.

¹⁶ A Reforma João Pinheiro caracterizou-se pela criação dos inspetores técnicos, cujo trabalho era dividido em dois campos: o pedagógico (momento técnico) e o administrativo (momento burocrático). Tais funções eram exercidas por inspetores ambulantes de confiança do governo, em determinada circunscrição escolar.

A Escola de aperfeiçoamento em 1948 se transformou no Curso de Administração Escolar, com a principal função de preparar profissionais especialistas para a atuação nas escolas da rede estadual (supervisores/orientadores) e em órgãos do sistema educacional, como o próprio órgão central e as inspetorias regionais e municipais de ensino. Em 1970, com a Lei n. 5540/68, o Curso de Administração Escolar foi transformado com curso de Pedagogia, uma vez que passou a ser exigida, em nível superior, a formação do profissional ali preparado.

A supervisão vigente nos anos 60 e 70, de acordo com Rangel (2003), buscava a efetividade do ensino (eficiência dos meios e eficácia dos resultados) e do trabalho pedagógico na escola. Acreditava-se na supervisão que acompanhava, controlava, avaliava e direcionava as atividades escolares, evitando modificações nos trajetos, em direção ao sucesso. Segundo Rangel (2003) tal concepção era classificada como “tecnicista”¹⁷, o “supervisor” deveria ser capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, ter domínio dos conhecimentos técnicos e das relações humanas, tendo como um de seus objetivos principais o controle de qualidade. Medina (1997) esclarece que neste momento a supervisão caracterizava-se por uma forma combinada de treinamento e orientação, com o fim de auxiliar todo o pessoal envolvido no processo de educação e ensino e era fortemente influenciada pelas teorias da administração e da organização. Tais orientações, de acordo com Barreira (2006), orientaram a produção da literatura sobre supervisão naquele período.

De acordo com Medina (1997), um momento importante da história da supervisão no Brasil se localiza no final da década de 70 e início dos anos 80, quando no processo de abertura política. Neste período, a educação escolar passou a ser questionada, influenciada por trabalhos de autores nacionais, como Freire (1972), Saviani (1973), Freitag (1984), e internacionais como Gramsci (1968), Snyders (1974) e Bourdieu e Passerion (1982), que anunciaram um momento novo a respeito da escola e seu papel na sociedade.

Alonso (2003) afirma que nos anos 80 os especialistas do ensino e, em particular, o supervisor, continuaram no centro da crítica, sendo apontados como responsáveis pelo insucesso escolar e por outras mazelas do ensino, como afirma Silva Jr. (1986). Desse momento em diante questiona-se a supervisão, com base em uma discussão de viés marxista

¹⁷ Entendendo-se como tecnicismo uma crença exacerbada nas medidas técnicas, desconsiderando aspectos de outra natureza que interferem na solução de problemas, esta concepção ofereceu argumentos à crítica que denunciava a escola como lugar social que refletia a elitização, a seletividade, a discriminação, o preconceito e a exclusão na sociedade.

que analisava a escola a partir da metáfora fabril¹⁸. Esse modelo foi alvo de diversas críticas pelo seu caráter determinista e pelo estabelecimento de uma indevida associação entre a fábrica e a escola.

Silva Jr. (1997) usa o termo “cerco teórico-político” para caracterizar o momento de crítica ao supervisor, nesse período histórico. O autor afirma que este cerco estava se fechando e a percepção disso acabou por desorientar ainda mais essa categoria profissional. O autor mostra as conseqüências dessa situação, afirmando que sendo o supervisor dantes orientado para o controle, “desorientou-se” com o cerco ao qual acabou sendo submetido. Esse cerco consistia na proposta de extinção do processo de formação desse profissional dentro das universidades, além de na prática haver, por parte do professorado, uma recusa em relação à supervisão escolar.

Tal situação repercutiu na suspensão da contratação de novos supervisores e orientadores tanto em Minas Gerais¹⁹ quanto no Rio de Janeiro. Nos anos 80, de acordo com Ferreira (2000), houve a exclusão dos supervisores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) reformulou seu curso de Pedagogia, retirando a formação do supervisor educacional, que passou a ser ofertada em nível de especialização. Foi também no Rio de Janeiro, por ocasião do Decreto n. 4960/85, que a Secretaria de Educação apresentou uma nova estrutura organizacional que acabava com as assessorias pedagógicas de Supervisão e Orientação Educacional. A década de 90, de acordo com Alonso (2003), é marcada na história da supervisão pela redescoberta da mesma, pois era apontada como elemento fundamental a mudança da escola.

Medina (1997) aponta que nos anos 90 as discussões sobre a escola levaram a discussão de vários problemas. Reclamava-se que a escola ia mal, os alunos não aprendiam, os professores não eram formados adequadamente, pois não dominavam os conteúdos e não mantinham a disciplina em sala de aula. Assim, diante de tantos problemas, há um novo momento na trajetória histórica da supervisão educacional. O supervisor educacional passa a ser visto como alguém que tem uma contribuição específica e importante em relação ao ensino e a aprendizagem. As tarefas dirigidas ao supervisor nesse momento, para Medina (1997), eram: trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que surgem no fazer diário, atuando em conjunto com o professor em sala de aula. A descrição dessas tarefas nos permite observar uma

¹⁸ Nessa metáfora a escola correspondia à fábrica; os professores, aos operários, e o supervisor escolar exercia o papel da supervisão que funcionava no interior das empresas. (MEDINA, 1997)

¹⁹ No governo de Newton Cardoso (1987-1991) foi suspensa a contratação de novos supervisores e orientadores para os quadros de servidores das escolas estaduais.

concepção de escola como um no local no qual todos aprendem e ensinam, visão que permitiria ao supervisor sair do discurso, da “pedagogia da fala”, para a “pedagogia do trabalho”, das práticas sociais.

Para Silva Jr. (1997) nesse momento a supervisão perde seu viés autoritário, o qual sempre a acompanhou, e são acrescidas a ela outras dimensões mais consoantes com o trabalho pedagógico. Segundo Maldonado (2003), essa nova fase é marcada pela inquietação e pela quebra de paradigmas, pois não caberia mais conceber a separação entre “pensar” e “fazer” no campo do ensino, passando a ser atribuída à ação do supervisor a função de mediação de um trabalho integrado e comprometido com a sociedade. Diante dessas mudanças e com essa ressignificação da ação da supervisão, no final dos anos 90, nos deparamos com um profissional que buscava se restabelecer das batalhas travadas, mas que ainda se apresentava como um profissional com grandes fragilidades teóricas e práticas.

Neste momento há inúmeras tentativas de modificar a organização da escola, seu currículo e também o papel do professor, sendo exemplo disso a proposta da Escola Plural, em Belo Horizonte, em 1994. Barreira (2006) nos mostra que a figura do supervisor foi tremendamente enfraquecida, nessa proposta, pois suas funções foram repassadas a professores que assumiriam a posição de “coordenadores”, sem serem necessariamente licenciados em Pedagogia, o que nos remete diretamente a questão da formação deste profissional. Esses modelos de estruturação escolar não se restringiram ao estado de Minas Gerais²⁰.

Em 1996 a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe a gestão democrática nas escolas públicas, estabelecendo a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. O objetivo da lei é provocar uma mudança nas relações de trabalho na escola, com a possibilidade de reflexão coletiva, com a busca de consenso de idéias, com a descentralização de decisões, em busca da quebra das hierarquias de funções e estímulo a interação entre os participantes da organização escolar. A Lei n. 9394/96 também regulamenta a formação de profissionais da educação, em seu Artigo 64, que determina que a formação do Supervisor pode ser feita nos cursos de Pedagogia, ou em cursos de pós-graduação.

²⁰ Nos mesmos moldes da Escola Plural em Belo Horizonte (cf. GONZÁLEZ ARROYO, 1994), surgem também em outros municípios e estados, a Escola Candanga no Distrito Federal; a Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Cabana no Pará (Barreira, 2006).

Algumas das funções que antes eram exercidas pelo supervisor educacional acabaram por ser assumidas pelos professores, de acordo com a caracterização das funções dos docentes contida na LDB de 1996, são elas:

- I - participar da elaboração de proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tais proposições da LDB a respeito da atuação do professor se assemelham às funções descritas por Garcia (1988), sobre a ação do supervisor nas décadas de 70 e 80, que estava centrada fundamentalmente em questões de currículo e da organização escolar.

A preocupação com a categoria e sua estabilidade profissional persiste até os dias atuais. Tanto que a temática do Fórum de Educação no V Encontro Regional de Supervisores de Minas Gerais, em 2002, realizado em Belo Horizonte e promovido pela Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos (AMISP), foi: “Pedagogo: Que profissional é este?”. Em 2004, o tema permanece em alta no Fórum Nacional de Pedagogia: “Formação, identidades e práticas”, também realizado em Belo Horizonte. As discussões giraram em torno do momento incerto que os supervisores e também pedagogos vivenciavam e vivenciam até hoje. A busca por uma identidade profissional é um tema que permanece nos cursos de Pedagogia, com concomitante repercussão nas reflexões acerca da formação deste profissional diante de diferentes perspectivas de atuação em espaços escolares e não escolares.

3. PEDAGOGIA E PEDAGOGO: UM POLÊMICO CAMPO DE DISCUSSÃO ACADÊMICA

A fundamentação teórica dos conceitos de pedagogia e pedagogo deve ser relativizada conforme o contexto, principalmente quando for relacionado à identidade do pedagogo nos últimos vinte anos na sociedade brasileira.

Essa pesquisa ao buscar conhecer, por meio da fala de alguns alunos do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, os conceitos dos mesmos em relação à formação e prática do coordenador pedagógico, procura elucidar algumas concepções sobre o que é Pedagogia, esses estudos contribuíram para entendermos a visão que os alunos pesquisados tem de sua profissão o que, como será exposto adiante, pode estar relacionado com os acontecimentos históricos referentes à formação pedagogo na atualidade, que têm influencias na dinâmica do profissional no dia a dia em seu espaço de atuação.

A contextualização se torna necessária nesse trabalho, devido às diferentes visões expostas pelos sujeitos. Essa pesquisa se apóia teoricamente na linha que entende o pedagogo como aquele que age na realidade social através de uma teoria que foi formatada pela própria prática vivida, o que significa dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática e da teoria. Foram utilizados como principais referenciais autores que participaram da discussão sobre o pedagogo nos fóruns e encontros brasileiros nas duas últimas décadas, entre eles os professores: Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Leda Scheibe, Acácia Kuenzer, Saviani, entre outros.

Partindo das concepções desses autores percebe-se que a idéia que se tem sobre a Pedagogia interfere, de certa forma, na concepção que os alunos têm sobre a sua formação enquanto futuros coordenadores pedagógicos. A compreensão do significado da Pedagogia promove um olhar sobre o que significa ser coordenador pedagógico, pois esse profissional se liga com o campo epistemológico da Pedagogia socialmente e cientificamente construído. Uma dessas concepções é definida por Libâneo (1990), que é a de que a Pedagogia é a reflexão sobre o fenômeno educativo nas suas determinações sociais e históricas. Para ele a pedagogia não é a ciência da educação, mas a educação é ciência em si mesmo, educação entendida como uma atividade pedagógica inserida na totalidade social. Educação e Pedagogia são distintas, porém, existe reciprocidade entre as duas, como cita Marques (1990), pois entre essas existe a relação entre a prática e a teoria, necessários para se formular uma teoria científica.

3.1 Pedagogia como ciência da educação

A perspectiva da Pedagogia como ciência da educação tem como principais difusores o pedagogo católico Émile Planchard, e o pedagogo argentino Ricardo Nassif. Planchard estuda a Pedagogia em um contexto da tradição e do progresso da crença católica e das investigações científicas correntes.

Este autor afirma que:

"A Pedagogia na sua essência, é constituída como um conjunto de materiais colhidos nas diversas ciências e que submetidos à exigências dos problemas educativos, adquire um novo aspecto e uma significação especial" (PLANCHARD, apud: LIBÂNEO, 1990, p.236)

A pedagogia nessa concepção é vista como uma ciência unitária, e as disciplinas relacionadas à ela são as "ciências pedagógicas". Isto se deve ao fato que a Pedagogia tem um olhar mais global relativo à educação, as ciências como Psicologia, Sociologia e História vão auxiliar o olhar abrangente que a Pedagogia assume. Planchard define a relação entre a Pedagogia e as ciências pedagógicas da seguinte forma:

"Existem, pois, as Ciências Pedagógicas, isto é, ciências orientadas para a educação. Como por outra parte, o objetivo desta é o ser humano em desenvolvimento resumindo em si o universo, constituindo um microcosmos que vive inserido num macrocosmos, se pode afirmar que (a pedagogia) é uma ciência a qual não é alheio nenhum conhecimento, pois todos os saberes do homem contribuem, em uma ou em outra medida, a alumiar e auxiliar os objetos da educação"(PLANCHARD apud LIBÂNEO 1990, p.238)

Esse olhar no curso de Pedagogia se apresenta na FAE/UFMG por meio das denominadas disciplinas de fundamentos (História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Política da Educação, Psicologia da Educação).

Nassif apud Libâneo (1990) é outro autor que defende a concepção unitária de Pedagogia, a sua definição de Pedagogia é que ela significa a totalidade das disciplinas educativas, abarcando a técnica e a teoria educativa. Quando se fala em Pedagogia técnica, significa que a Pedagogia representa procedimentos de que se vale a ciência para se chegar a um determinado fim, ou seja, supõe um objetivo consciente e intencional.

Para este autor, a Pedagogia é mais do que técnica, é teoria que pode ser científica ou filosófica. Ele reconhece à Pedagogia a capacidade para obter conhecimento de um fato que

lhe corresponde como objeto com métodos próprios, e um sistema de conhecimentos que define seu campo de estudo. A Pedagogia é entendida como ciência no sentido amplo, onde o objeto de estudo é a educação. Ela não tem um conteúdo próprio, pois este é dado pelas práticas educativas e as ciências auxiliares, mas ela tem para este autor um domínio próprio, a educação.

3.1.1 A ciência da educação

A ciência da educação para Dewey (2007) é vista como neutra e a Pedagogia de certa forma não acompanha este estatuto de neutralidade, o que a determina como não sendo ciência. A ciência da educação para esse autor tem como objeto a realidade educativa e a proposição de meios e métodos de ensino. O conceito de Pedagogia é idêntico ao das ciências pedagógicas, porém a Pedagogia por se basear em ação valorativa, assume diversas vertentes como Pedagogia cristã, Pedagogia socialista, entre outras, não se encaixando no estatuto da neutralidade. Assim passa a ser uma aplicação da ciência da educação e não uma ciência em si.

Essa vertente do pensamento que explica a Pedagogia não só como ciência, mas como ela deve estar sendo aplicada na prática humana, foca no olhar marxista, entendendo que a Pedagogia tem fins, valores, atitudes e práticas de formação humana, determinadas pelas relações econômicas e sociais relacionadas com interesses antagônicos de classe.

O método científico da educação nesta vertente está voltado para a perspectiva do materialismo histórico. A ciência é vista como investigação dos fatos através de um método dialético, ou seja, um conjunto de métodos sistemáticos específicos de investigação que se aplicam ao estudo dos variados aspectos da realidade. Isto significa que ciência e práxis andam juntas, pois a ciência surge das necessidades práticas da dinâmica social e a educação está presente na vida do homem sendo, portanto um objeto científico.

O que fundamenta a Pedagogia como ciência no viés marxista e que ela tem forte vinculação com a questão de formação social do homem, que é histórica e dialética. SUCHOLDOSKI citado por LIBÂNEO (1990, P.250), entende a Pedagogia como ciência, quando afirma que somente destacando o papel das relações do trabalho social é que se torna possível delinear verdadeiras investigações científicas. Para o autor esta ciência histórica analisa, antes de tudo, as transformações que se efetuam na base real da vida humana e que a historiografia oficial costuma passar por alto. A relação dos homens com a natureza e seu próprio ser material foi excluída da história, de modo tal que representava “algo

espiritualizado" que não tinha relação nenhuma com a vida real. Contrariamente a estas considerações históricas especulativas, a ciência histórica autentica registra, antes de tudo, cada transformação verdadeira, como o processo de produção mesmo, o qual produz distintas formas de consciência. O autor afirma:

Este ponto de vista tem uma grande importância para a Pedagogia. Ensina o homem a julgar, não segundo o que pensa de si mesmo, mas segundo é sua própria vida. Isto força a Pedagogia a realizar investigações objetivas das condições objetivas da condição de vida social do homem, a investigar os processos de transformação destas relações mediante a atividade coletiva dos homens, somente em relação com isso, colocar-se a questão da transformação do homem. (...) é pois completamente possível uma análise científica destas transformações e constitui ao mesmo tempo a base da atividade educadora, assim como também de uma concepção científica da educação que, por sua parte, possibilita trabalhar eficaz e fecundante (SUCHOLDOLSKI apud LIBÂNEO, 1990, P.251).

Teóricos como Suchodolski, e os brasileiros Freitas e Saviani apontam elementos da Pedagogia como ciência da educação.

Bogdan Suchodolski entende que a tarefa do pedagogo é ajudar os indivíduos na vida, visto que o homem nasce homem quando é educado na e para a sociedade. Este autor entende que a Pedagogia tem a função da transformação do homem através de seu desenvolvimento social. Pedagogia assim é uma ciência teórica e prática, por seu caráter transformador. Ele define Pedagogia da seguinte forma:

Trata - se de uma ciência prática, porque se fundamenta na prática de todas as vitórias da humanidade; no fato que a realidade criada pelos homens através dos séculos cria e transforma os indivíduos; é uma ciência prática porque enfoca as perspectivas das condições e tarefas da vida futura. Sendo assim interpretada, a pedagogia é também uma ciência teórica, porquanto analisa de que maneira os homens se transformam através de sua própria obra, de que maneira existe um nexo dialético entre sua assimilação do patrimônio já acumulado e sua superação, e a criação do novo" (SUCHOLDOLSKI: apud: LIBÂNEO, 1990, p.255)

Essa visão tenta superar a dicotomia entre teoria e prática, e coloca a Pedagogia entre as ciências, em lugar destacado, pois ela tem a função formativa do homem na sociedade como foco principal. As ciências auxiliares ficariam assim subordinadas à Pedagogia, já que ficariam subordinadas à práxis, no seu sentido maior.

Kowarzik apud Libâneo (1990) fundamenta a pedagogia dialética, que é aquela que encara conscientemente o dever de ser uma ciência da prática. Isto significa que a Pedagogia deve encontrar a compreensão da práxis humana e refletir sobre ela. Assim a Pedagogia tem a

função de instrumentalizar a atividade do professor, pois o sujeito que está na prática educativa é o professor. Ela não é a teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de intervir na práxis por si mesma, mas mediante a ação do educador, que é colocado sob o primado prático de suas tarefas educativas. Por isto, ela é ciência da e para a educação unicamente quando se submeter ao primado da prática em que o educador exerce a sua práxis. A relação entre a pedagogia e práxis humana é assim definida por Kowarzik:

"Somente na medida em que a Pedagogia tem êxito em se fundamentar em si mesma, em relação com a educação, como ciência prática da e para a educação, vinculando junto com a educação tanto teórica como praticamente a experiência dialética global de humanização, ela é capaz de se determinar e de se determinar dialeticamente como pedagogia dialética" (KOWARZIK apud: Libâneo, 1990, P. 257)

Georges Snyders é um pedagogo clássico de filiação marxista, e este como cita Libâneo (1990) tem forte influência no pensamento pedagógico progressista brasileiro. Em sua teoria, ele frisa que negar à Pedagogia um espírito teórico é reduzi-la a um espírito conservador e limitado. Isto porque, para se ter uma prática revolucionária deve - se também ter uma teoria revolucionária. A sua defesa é que a Pedagogia deve ser de esquerda, por que transformadora, com conteúdos, métodos, atitudes e idéias de esquerda, pois a Pedagogia age principalmente sobre os conteúdos, isto por que a educação é uma escolha, ou seja, não é neutra. E a escola que é o principal órgão de instigação da consciência, deve buscar sempre na visão deste autor questionar a sociedade, denunciá-la e demonstrar a sua força política, e assim criar forças para transformar esta sociedade. A questão da política na sociedade nem sempre vai estar presente na escola, pois a escola deve operar na mediação dos conteúdos em íntima relação com as atividades dos alunos, ou seja, ela trabalha com o educativo para formar sujeitos para o coletivo político.

Para Saviani (2003), a Pedagogia se insere no desenvolvimento histórico e social dos homens, pois ela traz a educação como atividade mediada na prática, que é cercada de contradições de classe. A educação como instrumento de poder é utilizado como reprodução das condições de organização da sociedade, ela é um ato político, mas em segundo plano, pois o educativo prevalece em relação ao político e de certa forma se torna necessário uma análise da teoria pedagógica de como acontecem os processos educativos.

Segundo Saviani apud Libâneo (1990) a educação tem como objeto a forma com que os indivíduos identificam e assimilam elementos culturais na sociedade para que se tornem

humanos. Ela tem uma identidade própria, tanto que ela é institucionalizada no espaço escolar, o que demonstra a sua importância na formação do homem. Para este autor, a especificidade da Pedagogia como ciência da educação, destaca-se das demais ciências, pois o seu estudo refere-se à identificação de elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao alcance deste objetivo.

A pedagogia neste contexto tem grande importância, visto que ela é a Teoria Geral da Educação, como define Saviani, ou seja, ela sistematiza a posteriori os fatos educacionais. Assim a Pedagogia assume um caráter de ciência unitária da educação, e as demais ciências denominadas auxiliares têm a função de tornar o entendimento sobre a educação mais coerente.

Freitas apud Libâneo (1990) posiciona-se em relação à ciência pedagógica cujo objeto de estudo sistemático desta é a educação. A Pedagogia é vista como uma ciência prática que busca aporte em outras ciências que estudam os fatos dos processos educacionais. A pedagogia não tem um conteúdo próprio, mas tem um objeto próprio, que é a educação. Assim as ciências auxiliares, conforme o autor, dão sua contribuição para que se possa estudar os fenômenos da educação em sua totalidade e especificidade. Isto significa que a Pedagogia é uma ciência social aplicada. Assim, como frisa Freitas não cabe falar de ciências da educação, mas em ciência da educação de forma unitária.

Libâneo (1990), por sua vez, define pedagogia como reflexão teórica assentada em bases filosóficas, sociais e históricas para a descrição e explicação da realidade educativa em sua globalidade. Para ele Pedagogia é a reflexão sobre o fenômeno educativo nas suas determinações sociais e históricas, e isto implica em juízos de valor que podem ser concretamente explicitados. Esse autor reforça que Pedagogia é a síntese dos conhecimentos sobre a educação, seja os relacionados aos fatores condicionantes dos processos educativos e à reflexão sobre eles, sejam os relacionados ao ato educativo escolar ou extra escolar.

3.1.2 O que é o pedagogo no campo teórico?

No campo teórico as concepções de Pedagogia e de pedagogo se mostram bastante difusas, o que gerou ao longo da história do curso um emaranhado de abordagens acerca da Pedagogia que reflete na construção da identidade do pedagogo. Segundo Libâneo (1999), a Pedagogia esteve sendo teorizada por diferentes óticas científicas, o que lhe foi conferindo, ao mesmo tempo, quer uma multiplicidade de abordagens conceituais, quer diferentes

configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação. Essa situação foi ao longo do tempo produzindo uma multiplicidade epistemológica no que se refere à construção do conhecimento pedagógico, o que gerou uma descaracterização da Pedagogia com estatuto de ciência da educação. De certa forma, como coloca essa autora, a situação foi sendo encarada como desnecessária enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa.

A visão que se tem do que é o pedagogo se mostra bem distinta, e muitos autores questionam a redução que se tem no Curso de Pedagogia à docência, retirando dele o seu caráter de ciência que investiga os processos educativos e pedagógicos, como enfatiza Libâneo (1999). A formação pedagógica vai significando cada vez mais a preparação metodológica do professor, e cada vez menos um campo de investigação sistemática da realidade educativa. O autor entende que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias das práticas educativas, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivo de formação humana definidos em sua contextualização histórica. A Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto-sensu*, ou seja, para formar o profissional que vai atuar nos espaços formais e não formais. Esta caracterização se deve porque se tem em vista distinguir o pedagogo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se pedagogos *lato sensu*.

Segundo este autor, existe uma redução do papel do pedagogo à docência. A palavra redução se dá por que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo somente à escola e à docência, embora esta deva ser a referência do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo do pedagogo se mostra vasto, pois todo o lugar que há uma intencionalidade com o ato educativo, ou seja, um ato pedagógico, ali o pedagogo pode estar atuando.

Pimenta (1996) defende que a Pedagogia é a ciência da prática, pois ela se constrói a partir da prática dos educadores, e esses constroem e confrontam saberes teóricos e práticos. Pimenta (1988) coloca a importância do pedagogo escolar, visto que a escola pública necessita deste profissional, pois entende que o fazer pedagógico ultrapassa a sala de aula e a determina, tornando a escola efetivamente democrática. Para essa autora, o curso de Pedagogia tem como função formar professores ou especialistas ou ambos, e a formação neste curso destina-se à formar de profissionais interessados em estudos do campo teórico-

investigativo da educação e no exercício técnico profissional como pedagogos no sistema de ensino, nos espaços formais e não formais.

O entendimento mostrado por (LIBÂNEO E PIMENTA, 2002) é que o curso de Pedagogia deve oferecer uma sólida formação teórica, científica e técnica, e que a experiência em sala de aula não precisa ser o alvo ou eixo condutor para o exercício profissional do pedagogo. Os objetos de pesquisa do pedagogo escolar são para esses autores a escola e o ensino como um todo. O pedagogo pode atuar na sala de aula, porém para ser um diretor ou coordenador pedagógico necessita de conhecimentos sobre a administração e gestão da escola e a coordenação e assistência pedagógica didática, ou seja, o pedagogo vai além da sala de aula como sujeito que analisa a práxis educativa como um todo.

3.1.3 A formação do coordenador pedagógico no interior deste debate

Os olhares acerca do que é a Pedagogia demonstram posições diferenciadas sobre o que é ser coordenador pedagógico, pois não se tem uma única visão dessa profissão, e isto vem refletindo na sociedade quando um aluno ou profissional de Pedagogia tem dificuldades de definir com exatidão o que é o coordenador pedagógico e quais suas habilidades fundamentais.

Como frisa Veiga (1997), existe uma imprecisão epistemológica que repercute na definição do que é ser pedagogo, e é necessário que os sujeitos envolvidos nas instituições partilhem de princípios e pressupostos básicos, pois se não houver este compartilhamento de concepção, a proposta fracassa. Isto significa que as Faculdades de Educação devem compartilhar de princípios epistemológicos fortes para fundamentar a formação do pedagogo de suas instituições, pois sem esses princípios compreensão dessa profissão, sua formação e prática ficam fragilizadas e muito disso devido o não aprofundamento teórico do que seja o pedagogo e a Pedagogia e o debate que envolve o profissional. Como enfatiza a autora existe a necessidade de rever o papel do curso de Pedagogia no que tange ao seu campo epistemológico.

O que se tem nos cursos de Pedagogia é uma visão da educação como ato político que demanda compromisso e democratização da escola como lembra Veiga (1997). A formação do pedagogo na sua visão deve contemplar uma formação ampla e multidisciplinar, que tem como eixo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e esta indissociabilidade

tem haver como envolvimento do aluno em formação com o processo de produção e socialização do conhecimento norteando a estrutura curricular. O aluno deve ter ao longo do curso uma atitude engajada em práticas, estágios curriculares e projetos diversos.

A discussão de uma perspectiva que pensa a unicidade de formação do curso de Pedagogia para fortalecer a compreensão da prática e devido aproveitamento da formação do coordenador pedagógico deveria ser construída através de princípios que considerem as especificidades da realidade prática de cada local, pois a educação como um fenômeno social deve ter como fundamento uma práxis que considere os sujeitos de sua realidade. Estes princípios se mostram em Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, que são conforme documento do IV Encontro da ANFOPE, as orientações, o norte, parâmetros gerais colocados para o curso de graduação na formação dos estudantes para o campo científico e acadêmico da área, que possa orientar as instituições para pensar os seus cursos.

A formação comum nacional no curso de Pedagogia é enfatizada por Castro (2001), que entende que um o curso de Pedagogia deve formar professores para as séries iniciais e a educação infantil, ou seja, formar o docente. A base docente na formação do curso de Pedagogia no Brasil ganha força no "Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", em Belo Horizonte em 1983, onde é firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade de todo educador, e com isto se tem a partir deste momento uma forte argumentação da base docente no curso de Pedagogia, visto que o curso de Pedagogia visa formar educadores.

Castro (2001) nos mostra que, a década de 1980 teve uma importância fundamental na formação dos pólos de pensamento sobre que perfil deveria ter o egresso do curso de Pedagogia. Muitas Faculdades após amplos debates neste período acabaram suprimindo as habilitações convencionais que o Parecer 252/69 implementaram, e começaram a investir em um currículo centrado na formação de professores das séries iniciais e do curso de Magistério, como foi o caso da FAE/UFMG. No entanto esse novo currículo gerou uma nova discussão de que a formação de professores no curso de Pedagogia, que tinha como finalidade formar um professor com capacidade de exercer funções de direção e supervisão, acabou descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso, pois passou a se valorizar com maior ênfase a docência no curso, como coloca Pimenta (2002).

4. A FORMAÇÃO DO SUPERVISOR / COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste capítulo buscou-se expor os dados obtidos nas entrevistas concedidas pelos alunos e professores pesquisados a respeito da atuação e formação do coordenador pedagógico, bem como confrontar esses dados com aqueles contidos nos relatórios de estágio de alunos da disciplina: “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Serão então expostos os dados coletados através das entrevistas e organizados na forma de narrativas.

Primeiramente a exposição dos dados incide sobre os motivos apresentados pelos alunos do curso de Pedagogia da UFMG em relação à escolha pelo curso e sobre suas expectativas quando iniciaram o curso. Os demais tópicos tratam, respectivamente, da formação em coordenação pedagógica, de acordo com os professores da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”; daquilo que os alunos dizem ao serem questionados sobre a diferença entre a atividade de coordenação e a docência, da visão dos alunos sobre a coordenação pedagógica e o que é ser coordenador pedagógico na visão dos professores.

Nóvoa (2002) afirma que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais. Assim, todos os tópicos de análise serão de fundamental importância para a compreensão do nosso principal objetivo, que é conhecer como se dá o processo formativo do coordenador pedagógico, estabelecendo um confronto com a atuação dos coordenadores nas escolas atualmente, apontadas por meio dos relatos de estágio de alguns alunos da disciplina “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, pertencente à grade curricular da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

É importante colocar aqui que nossas conclusões a respeito da leitura das entrevistas estará melhor esclarecida no tópico de considerações finais desse trabalho, pois no decorrer dos itens abaixo apenas expusemos a fala dos aluno entrevistados.

4.1 Motivos da escolha pelo curso de Pedagogia e as expectativas dos formandos ao iniciarem o curso

Segundo Neves (2004), atualmente há uma “crise das motivações” que se revela no momento da escolha dos jovens por uma carreira profissional, ou seja, cada vez mais os jovens apresentam menor motivação para as atividades profissionais, o que na profissão docente se dá com maior veemência, pois a mesma passa por constantes crises que envolvem

baixos salários, com a conseqüente desvalorização profissional. Diante da afirmativa de Neves (2004), neste primeiro tópico buscamos expor os motivos da escolha pelo curso de Pedagogia e as expectativas dos alunos em relação a esse curso. Para respondermos a essas questões indagamos aos alunos sobre quais motivos os levaram a escolher o curso de Pedagogia, e o que imaginavam aprender no desenrolar desse curso. A princípio, além das respostas concedidas pelos alunos a respeito das questões mencionadas fazemos uma pequena caracterização de cada aluno pesquisado.

A nossa primeira entrevistada foi Patrícia²¹, que tem 26 anos e cursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Trabalha na área educacional há quase três anos, tem experiência somente como docente sendo professora do 2º período, do 4º e 5º ano, mas também diz ser voluntária como coordenadora pedagógica em um projeto chamado Acolher, que atende crianças carentes de uma vila do Bairro Carlos Prates, em Belo Horizonte. Nesse projeto Patrícia relata que acompanha esporadicamente as professoras, levando projetos que possam ser desenvolvidos com as crianças.

Ao ser questionada sobre como se deu sua escolha pelo curso de Pedagogia, Patrícia afirma que essa escolha foi uma decisão consciente, pois tinha muito claro em sua mente o que queria. Patrícia relata que tudo começou quando trancou sua matrícula no curso de Ciências Contábeis, em sua cidade natal. Quando estava terminando o 2º período do curso de Ciências Contábeis foi cursar Teologia, com ênfase em Educação Cristã, no Triângulo Mineiro, e teve contato com a Educação. Nesse momento ela afirma ter percebido que não tinha como desvincular a Teologia da Educação, isso lhe proporcionou mais certezas a respeito de optar por cursar Pedagogia. Patrícia diz que teve a oportunidade de fazer um estágio na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde trabalhou com música e, assim, se “apaixonou” por educação, se “apaixonou” por estar em contato com o outro.

Patrícia diz que quando iniciou o curso de Pedagogia tinha diversas expectativas, uma delas era a de entender como funciona o sistema educacional brasileiro. Ela enfatiza que pretendia tentar compreender a influência da mídia na Educação, o porquê de a mesma assinalar a Educação como solução de todos os problemas, sejam sociais, psíquicos ou de outra natureza. Patrícia usa o termo mídia para expressar a ação exercida pela sociedade e família que cobram e delegam funções, muitas vezes incabíveis, à escola. Imaginava aprender métodos didáticos para dar aulas e aprender as teorias pedagógicas. Tinha a expectativa de

²¹ Todos os nomes usados aqui são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

aprender sobre a educação social, hospitalar e empresarial e afirma ter imaginado que seria um curso totalmente prático.

A segunda entrevistada foi Ana que tem idade entre 26 e 30 anos. Coursou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública, trabalha há mais de seis anos na área educacional e trabalhou como auxiliar de professora na Educação Infantil, quando tinha 14 anos.

Ana diz que a Pedagogia não foi sua primeira opção ao buscar o curso superior, acredita que foi influenciada por sua família, pois sua mãe, irmã, tia e primas trabalham na área educacional. Conta que sua primeira opção foi Comunicação Social, afirma ter tentado por duas vezes na UFMG, mas não conseguiu passar no vestibular, então em uma terceira tentativa passou na PUC. Relata que após cursar três períodos de Comunicação resolveu pedir transferência para a UFMG, como passou na prova de transferência para o curso de Pedagogia da UFMG resolveu cursá-lo. Faz uma ressalva dizendo que no momento de sua transferência teve dúvidas se era Pedagogia o que realmente desejava.

Conta que quando iniciou o curso de Pedagogia imaginava que seria preparada para dar aula, diz que acreditava que iria aprender, por exemplo, como ensinar Matemática, quais métodos deveria aplicar, diz sentir falta disso no curso. Acredita que poderia, a cada disciplina ensinada, como Matemática, Português, Geografia, História, haver maior clareza e ênfase no ensino das metodologias das mesmas.

Maria, a terceira entrevistada é estudante do curso de Pedagogia, trabalha há mais de 10 anos na área educacional, cursou Magistério antes de cursar Pedagogia. Estudou em escolas públicas durante o Ensino Fundamental e Médio. Maria dá aula da 1ª a 4ª séries como alfabetizadora. Atua a exatos 18 anos na profissão. Começou a trabalhar em escolinhas particulares de educação infantil, que na época eram chamados de Jardim de Infância.

Relata que quando buscou o curso de Pedagogia tinha clara sua escolha, isso por trabalhar há muitos anos na área, já ter feito Magistério e ser efetiva da rede municipal de ensino. Maria diz que sua escolha não foi pelo curso em si, mas sim para dar continuidade à profissão que já exercia. Ela afirma que também buscou o curso porque na rede onde trabalha existe concurso para coordenação pedagógica, portanto, fazer Pedagogia representava a possibilidade de melhoria na carreira.

Maria relata que ao iniciar o curso pensava que iria aprender muito sobre Psicologia. Afirma que por já saber alfabetizar imaginava aprender como lidar com as crianças, com aquelas que apresentam problemas de aprendizagem. Diz que também buscava aprender coisas relacionadas à gestão, como trabalhar com outros profissionais, pensava que teria base

para compreender melhor o ser humano. Ela acredita que confundia Pedagogia e Psicologia, por isso acreditava que o curso seria muito mais pautado no ensinar a lidar com as emoções, e explicar comportamentos. Maria diz que suas expectativas não foram tão contempladas, mas observa que não foi tão decepcionante, pois aprender sobre Política, Sociologia e Psicologia foi para ela muito interessante. Entretanto afirma que sempre queria saber mais, entender mais, talvez por causa da experiência em sala de aula ela buscasse conhecer mais sobre a mente, sobre os comportamentos, para que soubesse lidar melhor com as situações do cotidiano da sala de aula.

Eduardo, formado em Administração, tem 38 anos e é aluno do turno da noite, foi o quarto aluno entrevistado. Por estar fora da grade curricular padrão do curso está matriculado em disciplinas do 7º e 8º períodos. Afirma que ao iniciar o curso de Pedagogia tinha claro o que pretendia, mas acredita que escolheu a instituição errada. Relata que seus objetivos na Pedagogia eram, e ainda são, relacionados à área empresarial. Esclarece que trabalha com treinamentos de equipes e acreditava que deveria se qualificar, buscar maior conhecimento na área de capacitação de pessoas, mas afirma que logo ao chegar à Faculdade de Educação da UFMG percebeu que o curso estava voltado para a área escolar. Portanto, relata que suas expectativas ao iniciar o curso eram essencialmente sobre a didática na relação aluno/professor e no desenvolvimento de técnicas de ensino para o processo de aprendizagem.

Cláudia tem entre 26 e 30 anos, é casada, estuda no turno da noite, e está no 8º período, foi a quinta aluna entrevistada. Diz ter escolhido o curso no último momento da inscrição no vestibular e afirma que o que a fez decidir mesmo foi o fato de ter um filho de dois anos, pois chegou a pensar em Educação Física, mas acabou se decidindo pela Pedagogia, mesmo ainda sem saber como seria o curso.

Ela relata que sempre trabalhou com Assistência Social, e por isso sempre quis trabalhar em prol da melhoria da escola pública. Sendo assim, imaginava aprender no curso como poderia contribuir para melhorar a escola e o que fazer para escola ser atrativa para os alunos. Diz que nessa época ainda pensava muito em trabalhar com adolescentes, fazer algo que os levasse a se interessarem pelas aulas. Esclarece que ao longo do curso mudou de idéia e resolver cursar a formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Ela afirma que ao cursar as disciplinas da área de educação infantil sentiu bastante afinidade, ainda mais porque naquele momento estava grávida do seu segundo filho; isso a fez interessar-se mais por essa área, aqui esclarece que essa era também uma expectativa em relação ao curso, aprender como educar e lidar com crianças. Mas mesmo assim, ao final do

curso preferiu cursar a formação complementar em gestão, pois pretendia trabalhar nessa função. Assim Cláudia afirma que o curso de Pedagogia correspondeu às suas expectativas.

Carla estuda no período noturno, tem entre 20 e 25 anos e cursa o 8º período e foi a sexta aluna entrevistada. Afirma que a primeira vez que tentou vestibular queria cursar Psicologia, mas como tinha muito incentivo de sua mãe para a área de Educação, acabou, na terceira tentativa de inscrição no vestibular da UFMG, escolhendo e sendo aprovada para o curso de Pedagogia. Carla conta que sua mãe está terminando o 2º grau, mas sempre incentivou muito os filhos a estudarem. Segundo Carla, sua mãe sempre dizia que Pedagogia era uma boa escolha, porque possibilitaria trabalhar e estudar. Carla diz que passou a analisar o curso de Pedagogia e concluiu que a área da Educação é mais abrangente, pode-se escolher o lado social, ou outras opções que existem no mercado.

Ao falar sobre as suas expectativas ao iniciar o curso, Carla conta que o curso deixou muito a desejar, porque ao iniciar o curso a aluna acreditava que iria aprender como ensinar, como lidar no dia a dia da escola. Carla revela que, chegando no 3º e 4º período, foi observando que o curso tinha mais teoria, via-se como são as coisas na escola, identificava-se problemas, mas não se aprendia como resolvê-los. “... não tive, em nenhuma disciplina, assim, você pode tentar fazer isso para melhorar, eles só te davam os problemas e as soluções quase nunca apareciam, então foi meio frustrante, não tudo, mas a maior parte do curso”.

O sétimo aluno entrevistado foi Pedro que estuda no turno da manhã, tem 23 anos e está no 7º período. Relata que há muito tempo atrás, quando começou o Ensino Fundamental, queria fazer História, mas ao longo do tempo foi conversando com os professores de História e percebeu que o mercado de trabalho estava saturado. Sendo assim, resolveu fazer Pedagogia pela oportunidade de mercado e pelas várias opções de trabalho: em gestão, em alfabetização, educação especial, Educação de Jovens e Adultos, por isso essa foi sua primeira opção no vestibular.

Ao ingressar no curso de Pedagogia imaginava aprender a dar aula, adquirir muitos conhecimentos sobre didática, saber como ministrar os conteúdos na sala de aula, conhecer a realidade de diferentes escolas. Esclarece que no início do curso ouvia os professores falando sobre a Escola Plural, e não sabia do que se tratava, mas afirma que no decorrer do curso foi se envolvendo mais e que hoje consegue diferenciar as redes, e saber como se articulam, entretanto acredita que dar aula, propriamente, vai muito além do curso.

Observamos, portanto, que muitas vezes os motivos que envolvem a escolha pelo curso de Pedagogia remetem a diversos aspectos que vão desde a facilidade de ingresso na Universidade até a necessidade de fazer um curso superior. Uma importante conclusão, a

partir da exposição desses dados, é que a quase totalidade dos entrevistados esperava que o curso lhes preparasse para a docência, ensinando-lhes a dar aula, dando-lhes conteúdos que possibilitassem compreender melhor os processos cognitivos das crianças (“compreender a mente”), dando-lhes instrumentos para ministrar conteúdos em sala de aula. Somente um aluno estava interessado nos processos de capacitação de pessoal, área integrante da Pedagogia Empresarial. Essa expectativa de aprender a dar aula, aprender a ensinar é compreensível, pois se o curso destina-se a formar professores para a educação infantil essa deveria realmente ser uma das aprendizagens recorrentes no curso de Pedagogia, não estamos aqui afirmando que o curso não faz esse papel, até porque esse trabalho “ouviu” a opinião de uma pequena parte dos alunos do curso. Como vemos na fala de Maria que cursou magistério antes de cursar Pedagogia, a mesma não tinha essa expectativa de aprender a dar aulas, pois já havia adquirido esse conhecimento em sua formação anterior e em seus anos de prática profissional, assim como Eduardo que buscava aprender mais sobre gestão de pessoas, pois já era formado em Administração e pretendia aprofundar seus estudos nesse sentido; isso nos revela que as expectativas dos alunos estão relacionadas com o momento de suas vidas, o que desejam pessoalmente no momento da escolha de um curso superior.

Segundo Bohoslavski (1993) a escolha profissional é determinada por diversos fatores como a estrutura educacional, os meios de comunicação de massa, assim como pela estrutura social e pela estrutura subjetiva, ou seja, é no momento da escolha da profissão que os fatores políticos, econômicos, sociais, psicológicos e familiares entram em ação. Podemos observar esses aspectos nas falas dos sujeitos da pesquisa, quando afirmam que escolheram Pedagogia por influência da família, como é o caso de Carla que foi incentivada pela mãe a fazer o curso. Claudia também demonstra em seu relato que sua condição de ser mãe levou-a a cursar Pedagogia. Apoiando-nos ainda no referido autor, quando das influências econômicas e sociais para a escolha do curso, podemos afirmar que Pedro esclarece que sua opção por Pedagogia se deu devido às várias áreas que o curso oferece no mercado de trabalho. Isso reafirma nossa conclusão principal sobre as expectativas com relação a escolha pelo curso, pois assim como as expectativas, o momento da escolha se relaciona com aspectos pessoais.

4.2 A escolha pela formação complementar "Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica" e o processo formativo dessa função

Neste tópico encontram-se as falas dos alunos a respeito de como se deu a escolha pela formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” e a percepção

em relação às aprendizagens adquiridas no curso de Pedagogia que os remetem à futura prática de coordenador pedagógico. É de fundamental importância salientarmos que assim como no item anterior aqui buscamos apenas expor a fala dos alunos em relação às aprendizagens adquiridas e as dificuldades enfrentadas no decorrer do processo de formação e que marcam o processo de construção dos saberes e habilidades relacionados à coordenação pedagógica.

Patrícia afirma que ao escolher a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” fez uma boa escolha. Diz ter mais afinidade com conhecimentos referentes à parte burocrática da escola, de coordenação e de acompanhamento do processo educacional. Esclarece que essa escolha não foi feita ao longo do curso, mas antes mesmo de iniciá-lo, e relata que durante o curso sentiu falta de conteúdos referentes à gestão em outros espaços que não os escolares. Patrícia afirma que não faria uma escolha diferente, que tem vontade de fazer a complementação (outras formações complementares) para que assim possa entender a gestão também na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil.

Ao falar sobre as disciplinas cursadas na formação complementar, Patrícia esclarece que as disciplinas: “Teorias em Pedagogia” proporcionou a ela o aprendizado de conteúdos fundamentais à prática do coordenador pedagógico. Considera também que as disciplinas: “Processos Educativos em Ações Coletivas”, “ Fundamentos em Ciências da Educação” e “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial” são matérias importantes, pois propiciaram a compreensão da diversidade existente dentro e fora do espaço escolar. Menciona que as disciplinas: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica” e “Gestão Econômica da Educação” mostram por onde se deve começar a caminhar na função de coordenador pedagógico. Acredita que cursando apenas essa formação complementar não teria uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, mas, no seu caso, como já é professora, entende essa função de coordenador pedagógico com outro olhar, e é por isso que afirma se sentir preparada para essa função.

Patrícia acredita que se o curso de Pedagogia tivesse uma “pequena escola” em algum espaço da FAE, como as “pequenas empresas” no curso de Administração, onde os alunos tivessem a oportunidade de manusear documentos e vivenciar a prática, o curso prepararia melhor para o exercício da função de coordenador. Enfatiza que essa poderia ser uma das maneiras de buscar melhoras na formação do coordenador pedagógico, entretanto ressalta que existem muitas outras formas de o curso buscar melhorar a formação desse profissional.

Ana relata que escolheu a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, pois já cursava outras matérias de gestão em seu currículo. Diz

que não escolheria outra formação, pois as outras opções não a interessavam. Esclarece que das disciplinas cursadas nessa formação complementar se identificou bastante com a disciplina: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica”, aponta que essa disciplina tratou a questão da relação entre trabalho e educação, algo fundamental a prática desse profissional, segundo Ana. Entretanto, acredita que só quando for para prática no estágio em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” irá assimilar melhor o que aprendeu. Relata que agora está fazendo estágio nas séries iniciais e que observa como essa prática é fundamental para a assimilação das teorias aprendidas no curso.

Ana pensa que somente quando estiver fazendo o Estágio Supervisionado é que perceberá se a formação complementar a preparou para exercer essa função. Esclarece que, o que até então foi observado por ela na formação complementar, não oferece toda a base necessária à prática desse profissional, pois, segundo ela, há “algo a desejar”. Nesse semestre participou de uma reunião no Colegiado, e pode observar que as pessoas que trabalham na área acreditam que às 60 horas de estágio obrigatórias no curso não são suficientes para quem ainda não possui experiência na área educacional, mas faz uma ressalva esclarecendo que no novo currículo vão ser 120 horas de estágio, o que para Ana poderia contribuir um pouco mais na melhoria da formação desse profissional.

Ana conta que no estágio que está fazendo vai à escola uma vez por semana, o que para ela é muito pouco tempo para que possa acompanhar o processo educacional. Explica que quando volta à escola a cada semana já está acontecendo uma coisa totalmente diferente da semana anterior, pois já se passaram muitos dias. Além disso, reclama que nesse estágio passou muito pouco tempo na sala de aula. Relata que em seu estágio muitas das professoras não gostam de receber os estagiários, e que algumas dessas nem permitem que os estagiários falem ou façam algo; assim diz permanecer apenas observando. Mas pensa que poderia haver uma outra forma de vivenciar mais a prática. Para ela é necessário mais prática para se aprender a ministrar uma aula, não basta só observar, e conclui afirmando que o curso poderia ser mais exigente nesse sentido.

Maria diz que apesar de gostar muito da área de educação infantil e alfabetização escolheu a formação complementar em Gestão justamente por já trabalhar há muito tempo com a alfabetização e pelo fato de pretender concorrer ao cargo de coordenação. Esclarece que não mudaria sua escolha, pois gosta dessa complementação. Pensa que quem está cursando a complementação em alfabetização deve estar aprendendo coisas muito interessantes, mas afirma que também está satisfeita com a sua escolha. Diz que está sendo interessante conhecer a história da Educação Infantil na disciplina “História da Organização

da Educação Infantil”, pois para ela é muito importante entender sobre esse assunto, para que se possa trabalhar em sala de aula. Considera importante compreender como as políticas para a Educação Infantil se organizaram ao longo da história. Enfatiza que esta disciplina é muito interessante, tanto para quem vai atuar na coordenação como para quem vai trabalhar na sala de aula.

Ao falar sobre as disciplinas cursadas na formação complementar, Maria menciona a disciplina “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica”, na qual cita o conteúdo a respeito das políticas educacionais como sendo algo muito importante para a prática do coordenador pedagógico. Esclarece que as demais disciplinas, que compõem a formação complementar, abordam questões referentes à direção escolar, ao funcionamento da parte organizacional da escola e das teorias pedagógicas, conhecimentos esses que a auxiliaram na compreensão do quadro atual da Educação Fundamental e Básica.

Maria ainda afirma que as disciplinas que teve até o momento a ajudaram no sentido de entender as diferentes propostas educacionais que o trabalho da direção e da coordenação escolar exigem, uma vez que esse trabalho é bastante complexo diante das muitas dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Maria acredita que cursando a formação complementar em Gestão Educacional teria uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, mas ressalta que é por meio da prática que se pode ver como realmente funciona uma determinada atividade. Ela acredita que o curso oferece boas bases para a coordenação, mas afirma que é o conjunto das metodologias aprendidas e o conjunto das disciplinas cursadas, que poderá auxiliar na prática dessa função. Observa que um dos maiores problemas no curso de Pedagogia, no que diz respeito à formação do coordenador pedagógico, está na questão das relações humanas. Enfatiza que embora tenham muito conteúdo, muitos conhecimentos, faltam conteúdos voltados para a questão do trabalho e das relações de trabalho. Maria esclarece que para se coordenar um grupo tem que se saber criar um clima e situações que propiciem um bom relacionamento, e para ela esse saber está nessa área de relacionamentos humanos. Até o momento Maria afirma não ter visto em nenhuma disciplina alguma ênfase nesse assunto.

Eduardo relata que devido a sua intenção ao iniciar o curso, que era a de aprender mais sobre como gerir pessoas, buscou se inserir na formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, acreditando que essa formação complementar abordaria temas (disciplinas) que o ajudariam a alcançar seu objetivo inicial, entretanto no decorrer dessa formação observou que não se tratava apenas de abordar temas relacionados à gestão de pessoal. Essa formação complementar para Eduardo vai muito mais além do que ele

imaginava, o fez ser mais reflexivo diante de situações simples de seu dia a dia, mesmo que este não esteja relacionado diretamente à escola. Ele afirma que por meio dessa formação, tornou-se mais crítico e desenvolveu um olhar mais aguçado diante de questões relacionadas ao contexto educacional em um sentido amplo.

Eduardo afirma que para o exercício da função de coordenador pedagógico uma habilidade fundamental é a liderança, pois acredita que os professores necessitam muito de apoio dentro do universo escolar. Ele observa que nas disciplinas cursadas na formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” não há muitas possibilidades de se aprender sobre a liderança, algo que ele acredita só poder ser desenvolvido na prática profissional. Faz uma ressalva dizendo que também acha muito importante para a profissão de coordenador ter dinamismo, enfatiza novamente que na grade curricular do curso não há disciplinas que consigam abordar essas questões.

Eduardo acredita que cursando essa formação complementar não terá uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, mas afirma que o embasamento teórico dado pelo curso de Pedagogia é muito importante. Entretanto relata que o alicerce teórico oferecido é apenas uma parte do que o coordenador necessita para exercer sua profissão. Para Eduardo, a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” deveria centrar-se, em um âmbito geral, nas rotinas escolares, nas questões administrativas e de relacionamento pessoal.

Eduardo afirma que o curso de Pedagogia poderia preparar melhor para o exercício da função de coordenador pedagógico, assim como para a docência, estando o corpo docente mais ligado à comunidade escolar e à prática de ensino.

“Vejo alguns professores, muitos condecorados, por sinal, que nunca deram aula em escola municipal ou estadual. Vivem com bastante teoria, que é importante, mas não é o suficiente. Para um professor dar aulas em uma universidade em um curso que forma professores de Educação infantil e Séries Iniciais, necessariamente ele deveria ter tido essa vivência em sua prática profissional, essa é a minha opinião.”

Cláudia relata que desde o início do curso pensou em escolher a formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Observa que depois que teve aulas na área de Alfabetização e Didática começou a cursar a formação complementar em “Alfabetização e Letramento”, até mesmo sua monografia foi formulada para ser desenvolvida no campo da Alfabetização. Entretanto esclarece que pensava em atuar em trabalhos que ajudasse a mudar a escola em um contexto maior e que foi assim que se interessou pela gestão e resolveu trocar

de formação complementar, mudando da “Alfabetização e Letramento” para a “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

“Eu me apaixonei com a gestão, acho que pela vontade que tinha de mudar no macro. Quando você está dando aula você está mudando ali muito específico, e quando você pensa na gestão você está pensando em mudar alguma coisa muito maior. Então eu acho que a abrangência disso que me fez querer ir para essa área.”

Portanto acredita que hoje não escolheria outra formação complementar, mas ressalta que também gosta muito de dar aula. Fala sobre a disciplina: “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial”, afirma que os conteúdos dessa disciplina são muito importantes para o exercício da função de coordenador pedagógico. Conta que a disciplina: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica” foi fundamental para a compreensão do como lidar com a organização da escola. Ainda enfatiza a importância da disciplina: “Processos Educativos em Ações Coletivas”, a qual ela acredita ter elucidado questões relacionadas à comunicação entre a escola e a comunidade. Conta sobre a disciplina: “Teorias em Pedagogia”, a qual lhe proporcionou o entendimento de algumas questões relacionadas às vivências sociais dos alunos.

“Compreender porque eles são de um jeito ou de outro, os processos que estão em defasagem, tentar entender os processos que levaram a isso. Teorias da Pedagogia, nossa, foi excelente, vimos todas as teorias, é igual eu falei, acho que nunca aplicaria um método só, não conseguiria. Se eu montasse uma escola nunca falaria: “a minha escola tem o método tal”, porque acredito que é possível mesclar todos os métodos, e eu penso que também esse conhecimento de várias teorias facilite, porque quando você tem uma dificuldade você pode usar um método, quando tem outra dificuldade você usa outro método e vai mesclando.”

Cláudia afirma que a formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” teoricamente prepara para exercer a função de coordenador pedagógico. Conta que o estágio foi um “baque” para ela, esclarece que se deparou com uma realidade muito diferente da que imaginava. Ela acredita que mesmo depois do aumento da carga horária do estágio ainda será insuficiente, pensa que deveria haver mais horas de estágio. Sobre sua experiência no estágio diz:

“Quando você chega lá é muito diferente, porque a coordenação é muito dinâmica, todo dia é uma coisa diferente, é muita coisa para fazer. Bom, eu fiz em um lugar que só tinha a pedagoga, ela era a supervisora e a

coordenadora, tem lugares que é mais separado, mas lá era tudo junto, então eu, no final do meu estágio, falei assim “se eu tivesse feito esse estágio quando eu entrei na faculdade eu iria desistir”, agora eu já acostumei, ela já me aliviou, já me deu umas dicas, aí a gente fica mais tranqüilo, mas só com a teoria dá aquele medo na hora de entrar.”

Portanto Cláudia acredita que o curso de Pedagogia deveria estabelecer uma comunicação com a escola de maneira mais pontual. Ela pensa que os professores de estágio deveriam realmente saber em qual escola os alunos estão, ou seja, ir até lá com os alunos. Se houvesse tal atitude, Cláudia enfatiza que o estágio seria melhor orientado, pois tal prática é fundamental para a formação.

“Eu acho que só a prática mesmo para dar esses “toques” na gente, fazer esse *link*, porque não tem como você estudar só teoria, na prática vai haver diferença, é outra dinâmica, é outra coisa. Então tem que ser o trabalho e estudo juntos, tem que ter um jeito de fazer esses estágios funcionarem.”

A respeito da escolha pela formação complementar em “Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica”, Carla conta que no início do curso não tinha em vista qual formação complementar escolheria, mas no decorrer do curso com as disciplinas que cursou sobre Alfabetização e Letramento percebeu que aquele não era o seu caminho. Diz ainda que percebeu que com essas disciplinas o curso não dá base para alfabetizar ninguém. Esclarece que as outras opções de formação complementar (que eram: “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”), nunca a interessaram. Carla relata que a Educação Especial nunca havia passado pela sua cabeça, nem a EJA, assim a gestão surgiu como uma das melhores opções. Entretanto, afirma que ao cursar a disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial”, chegou a se questionar porque optou pela formação complementar em “Educação Especial”, pois após ter feito um ano de estágio no sistema de inclusão da Prefeitura se identificou muito com a área. Por isso afirma ter se arrependido, de certo modo, de escolher a gestão, entretanto enfatiza gostar muito da área, mas se pudesse fazer a opção agora iria para Educação Especial.

Ao falar sobre as disciplinas cursadas na formação complementar, Carla nomeia como fundamental à função de coordenador pedagógico a disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial”. Ela acredita que tal disciplina é muito importante não só para o gestor, mas também para quem está fazendo Alfabetização e Letramento ou EJA, justifica dizendo que atualmente os professores não possuem preparo nessa área que é tão fundamental. Carla enfatiza que o curso de Pedagogia não prepara para enfrentar as

dificuldades que as necessidades especiais exigem, e que chegou a questionar por que essa disciplina era oferecida só para quem estava fazendo a formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

Ela comenta também sobre a disciplina: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica”, afirma que a mesma é importante, mas não proporciona toda a base necessária a essa profissão. Ressalta a disciplina “Gestão Econômica da Educação”, diz achá-la “meio chata”, pensa que tal disciplina não seria então necessária para quem está fazendo gestão, observa que os conteúdos de tal disciplina não são proporcionais aos que está aprendendo em outras disciplinas, pois nas outras disciplinas aprende que o coordenador pedagógico não deve ser um controlador do trabalho do professor, deve ser alguém que dinamize o trabalho na escola, auxilie nas questões pedagógicas e disciplinares. Entretanto, para Carla, na disciplina “Gestão Econômica da Educação” aprende-se justamente o contrário, ou seja, coloca a figura do coordenador pedagógico como aquele que está na escola para fazer uma análise do dia a dia da escola, mas em um sentido pejorativo.

Carla afirma que cursando essa formação complementar em gestão não teria uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, diz que como o curso de Pedagogia não forma professores também não forma coordenadores, explica: “O curso não forma ninguém para ir para escola, infelizmente não. Ele forma pessoas para trabalharem aqui, em pesquisas, mas não forma para você ir para escola”. Ressalta que para o curso de Pedagogia preparar melhor para o exercício dessa função deveria se atentar mais à questão pedagógica, trabalhar com a teoria vinculada à prática, pois observa que a prática no curso fica muito distante da teoria. Relata que quando entrou no curso teve uma prática no primeiro período que, de acordo com ela, não lhe acrescentou em nada, pois não teve orientação adequada da professora do estágio.

“A professora mandou a gente para escola sem base nenhuma, nós estávamos no primeiro período, estávamos sem base nenhuma, acabamos de entrar na faculdade, ela chegou e falou ‘Olha, vocês vão fazer isso e isso na escola’. Então eu acho que a prática aqui é deixada muito a desejar, acho que poderia ser uma caminhada junto, teoria e prática ao mesmo tempo.”

Por sua vez, Pedro, a respeito da escolha pela formação complementar em “Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica”, diz que a escolha se deu porque visava a pós-graduação na área da Educação, relata que haviam muitas opções de cursos de pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento, mas a grande parte era ligada à gestão, currículo, formação docente e políticas públicas. Por isso resolveu fazer formação complementar em gestão.

Entretanto, afirma que se arrependeu, pois se sente muito prejudicado em não aprender assuntos relacionados à recreação, alfabetização, materiais lúdicos, o que, de acordo com ele, não vê na gestão, e como atualmente está na sala de aula, sente falta dessas aprendizagens. Portanto, se fosse escolher hoje, escolheria a alfabetização primeiro, formaria e faria a continuidade em gestão. Esclarece que após concluir a gestão pretende fazer a alfabetização como continuidade, ou cursar uma pós-graduação que o ajude nessa necessidade.

No que diz respeito às disciplinas cursadas na formação complementar em gestão, Pedro ressalta alguns conteúdos que considera fundamentais à função de coordenador pedagógico. Aponta a disciplina “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica II”, diz que na “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica I” sentiu os conteúdos muito soltos, mas já na continuidade conseguiu ver de maneira mais específica o trabalho de coordenador, pôde aprender que atualmente não existe mais um supervisor e um orientador separados, existe um coordenador, e essa função abrange várias atividades. Afirma que nessa disciplina pôde aprender também sobre o histórico da profissão, algo que aponta como fundamental para a profissão do pedagogo.

Pedro cita também a disciplina “Comunicação Educativa”, ele diz que conseguiu, por meio dessa disciplina, aprender como o coordenador deve comunicar-se com os professores, alunos e pais. Conta que no semestre passado fez a disciplina “Teorias em Pedagogia”, que denominou como fantástica, ele afirma que essa disciplina abordou as teorias da educação, esclarecendo cada linha de pensamento em específico, relacionando com as atividades de direção e coordenação na escola.

Portanto, pensa que cursando a formação complementar em gestão teria uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, explica que com o estágio na coordenação pode aprender ainda mais e se preparar para essa função. Conta que em seu estágio pôde observar como é a rotina dessa função e afirma não a ter percebido tão difícil assim como imaginava.

A respeito de como o curso de Pedagogia poderia preparar melhor para o exercício da função de coordenador pedagógico, Pedro explica que o curso poderia oferecer em suas disciplinas a psicologia aplicada, técnicas de dinâmicas, fazendo um paralelo com as didáticas, ensinar como trabalhar com psicologia aplicada, pois ele observa que essa foi uma demanda sentida em sua prática no estágio. Diz também que sente falta da logística, pois o coordenador desempenha muitas vezes uma função muito administrativa, na qual, segundo Pedro, há a necessidade de entender de economia, saber lidar com o comercial.

Podemos observar nas falas dos alunos que se torna um pouco complexo aos que ainda possuem pouca prática ou não se inseriram na mesma, explicitarem quais conteúdos são fundamentais à prática da coordenação pedagógica. Segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores são incorporados efetivamente à prática docente, ou seja, é no desenrolar da prática profissional que se pode perceber e tirar o devido proveito das teorias vistas ao longo da formação acadêmica. Assim a dificuldade dos alunos em falar sobre a questão da prática profissional é compreensível nesse momento de formação acadêmica.

Observamos que a maioria dos alunos, quando questionados sobre a futura atuação na função de coordenação pedagógica, remetem à prática que possuem ou ao estágio que fizeram para esclarecer melhor o que pretendem relatar. Podemos perceber claramente essa questão na fala de Maria que, por ter muitos anos de prática na educação, consegue relacionar com mais facilidade os conteúdos aprendidos. É possível afirmar que os saberes experienciais surgem como núcleo vital, saberes que não são como os demais, mas antes formados de todos os demais, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

No que se refere à razão da escolha dos alunos pela formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, os mesmos assinalam desde a afinidade com a área até interesses em cursos de pós-graduação ligadas a área da gestão. Quando questionados sobre conteúdos e disciplinas que são importantes à prática da coordenação, os alunos ressaltam, em sua maioria, as disciplinas “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica”, “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial” e “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

A respeito de como o curso de Pedagogia poderia preparar melhor para o exercício da função de coordenador pedagógico, os alunos afirmam a necessidade de aprofundamento em temas como relações humanas, dinâmicas de grupo e liderança. Enfatizam a melhoria do processo de desenvolvimento dos estágios, referindo-se a uma pouca relação entre teoria e prática, uma vez que o curso dá mais ênfase à teoria. Esclarecem que apenas com os estudos da formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” não se sentem preparados a atuarem como coordenadores pedagógicos.

4.3 A formação em Coordenação Pedagógica na UFMG, segundo os professores da formação complementar Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica

Neste tópico encontram-se as falas de alguns professores da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” que se referem aos conteúdos ministrados considerados pelos mesmos como importantes à prática da função de coordenador pedagógico.

O primeiro professor a ser entrevistado foi o professor João, ao descrever sua disciplina: “Gestão Econômica da Educação”, o professor afirma que essa tem como objetivo trabalhar determinados elementos que possibilitem a compreensão da economia e da política, que podem ser úteis no processo de gestão da escola. Ele explica que existem outras disciplinas mais específicas, sendo esta uma disciplina teórica de 60 horas na qual se trabalha os processos de gestão no capitalismo, seus elementos, as conseqüentes interferências no interior da escola, e as relações entre economia e educação que possibilitam a compreensão dos processos que ocorrem no ambiente escolar.

O professor João acredita que a disciplina que atualmente leciona na formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” contribui não só para prática do coordenador dentro escola como também para o processo de formação acadêmica do aluno, pois, para João, o aluno da graduação deve ter uma formação para a prática, para o cotidiano, o dia-a-dia da escola, mas também deve ser formado do ponto de vista acadêmico. Ressalta que sua disciplina oferece aos alunos informações que são fundamentais para se entender o processo de gestão democrática e participativa da escola.

O professor enumera alguns conteúdos teóricos que considera necessários para formar o coordenador pedagógico, afirma que para uma formação adequada dessa função o aluno deve entender muito de Psicologia, de História da Educação e de Política Educacional. O professor enfatiza que a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” visa proporcionar determinados conteúdos que possibilitem aos alunos trabalhar na gestão da escola da Educação Básica.

A segunda professora a entrevista foi a professora Joana que leciona no curso de Pedagogia a disciplina “Comunicação Educativa” do turno da noite, que faz parte da grade curricular da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Ao relacionar os conteúdos ministrados em sua disciplina com a função do coordenador pedagógico a professora ressalta que sua disciplina deveria estar presente não só na gestão, mas na alfabetização também, pois acredita que seu conteúdo tem como finalidade a formação cultural do pedagogo. Nesta disciplina discute-se a imagem como linguagem, relacionando as diferentes linguagens da literatura e das práticas culturais. Portanto afirma que tal disciplina

contribui para a formação em um âmbito geral, mas enfatiza que também contribui para a formação do coordenador.

Joana fala sobre a função da formação complementar no curso de Pedagogia na FaE/UFMG. Afirma que o curso é em sua natureza muito generalista, que os conteúdos são compostos basicamente de metodologias. Acredita que essa formação muito generalista constitui-se, de certa forma, em um problema, pois afirma que quando o pedagogo se forma ele tem a sensação de não ter um conteúdo específico. Assim, ela acredita que a formação complementar pode auxiliar nesse sentido, pois auxilia o aluno a fazer determinadas escolhas que irão direcioná-lo no mercado de trabalho.

A professora reflete sobre os conteúdos práticos e teóricos necessários à formação do coordenador pedagógico, esclarecendo que a formação desse profissional deve conter questões administrativas, mas não de maneira simplista e superficial e sim de forma prática, de maneira que o aluno compreenda realmente do que se trata o processo administrativo na educação. Acredita que deve haver aprendizado sobre formas de comportamento, atitude pedagógica, aprender como se lidar com as diferenças que existem entre os professores, lidar com o desenvolvimento de projetos e compreender as metodologias de ensino. Enfatiza que afirma que o coordenador deve saber “de tudo um pouco” é um grande exagero e algo humanamente impossível.

Mariana foi a terceira professora entrevistada, ela também leciona a disciplina: “Comunicação Educativa”, só que no turno da manhã e como professora substituta. Relata que sua disciplina é voltada para o aprendizado da multimídia, afirma que busca proporcionar aos alunos uma compreensão da linguagem, da utilização da tecnologia, da formação para mídia, para imagem, algo bastante aproximado de textos sobre comunicação social. Diz que possibilita aos alunos conhecimentos relacionados ao consumo, à propaganda, ao marketing, ao computador, à Internet, à leitura e escrita na Internet, como produzir inferências, como trabalhar com a questão da influência da mídia, sendo todas estas questões relacionadas à escola e a como tratar isso tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais.

Mariana observa que sua disciplina faz parte do currículo da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, mas pensa que a deveria fazer parte da formação complementar “Alfabetização e Letramento”, entretanto acredita que, como futuros coordenadores, seus alunos poderão contribuir no auxílio aos professores em suas atividades de sala de aula, nos projetos desenvolvidos, e na elaboração de novas estratégias de ensino. A professora afirma ser importante estas aprendizagens para alunos da formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Diz que no curso de Pedagogia a formação

complementar auxilia o aluno no direcionamento de sua carreira profissional, tal estratégia de formação permite que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma determinada área que o agrade mais, o que o tornará um profissional mais focado futuramente.

Ao falar sobre os conteúdos práticos e teóricos que considera necessários para formar um coordenador pedagógico, a professora conta como foi quando iniciou os trabalhos sobre mídia na disciplina que está lecionando, afirma que perguntou a seus alunos o que conheciam sobre desenvolvimento da linguagem e do letramento, e ficou bastante surpresa quando os mesmos afirmaram não saberem quase nada do assunto. Nesse momento Mariana enfatiza sua indignação diante dessa lacuna no curso de Pedagogia, pois seus alunos estão concluindo o curso e pretendem se tornar coordenadores pedagógicos, além de possuírem a suposta formação para lecionarem nas séries iniciais e educação infantil.

“Eu acho que uma coisa importante é trabalhar de forma diferenciada. Penso que a maior dificuldade dos alunos é em como lidar com as questões práticas da alfabetização, trabalhar com o lúdico também, por exemplo, na educação infantil. Então como é que você vai trabalhar como coordenador de uma escola de educação infantil se você não teve contato com a questão dos jogos e do brincar? Isso também poderia ser diferente, talvez um currículo mais multidisciplinar, variado, que colocasse outras questões mais práticas (...) os alunos estudam muito Filosofia, não que Filosofia não seja importante, ela é importante, mas às vezes em detrimento de outras questões que também são.”

Mariana afirma que para exercer a função de coordenador é necessário uma série de conhecimentos, dentre eles o conhecimento a respeito das metodologias, compreensão das teorias administrativas, currículo multidisciplinar, termos práticos sobre como construir um Projeto Político Pedagógico e o conhecimento das leis que regem a educação.

Nosso quarto entrevistado foi o professor Carlos que leciona na formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, a disciplina: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica II” no turno da manhã. Primeiramente o professor esclarece que sua disciplina é uma continuidade da disciplina: “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica I”, na qual se discutia a gestão da escola de uma maneira mais geral, portanto o objetivo de sua disciplina é aprofundar os conteúdos visto na disciplina anterior. Deste modo, atualmente sua disciplina trata de uma reflexão do lugar do coordenador pedagógico no espaço escolar, discutindo questões como, por exemplo, as formas de participação desse profissional nos processos de organização do tempo e do espaço na escola e elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Carlos enfatiza que a disciplina que leciona ao tratar do lugar do coordenador na escola o mostra como alguém que deve hoje coordenar uma escola que se encontra em

processo de mudança na organização, no tempo, no espaço, nos processos avaliativos, nas concepções curriculares e no ponto de vista da gestão. A disciplina ainda aborda brevemente algumas questões de políticas educacionais e formas participativas dos movimentos sociais na escola.

Ao falar sobre a função da formação complementar, Carlos diz que a mesma tem como função o aprofundamento de determinadas questões do curso, o que, de certa forma, se caracterizaria em uma especialização, um aprofundamento em uma área. No momento da formação complementar, para o professor, o aluno tem a oportunidade de aprofundar nos estudos de seu interesse, indo além da formação principal que o curso oferece.

Carlos faz uma relação entre os conteúdos ministrados em sua disciplina e a função do coordenador pedagógico, acredita ser essencial conscientizar o aluno que o coordenador pedagógico tem um lugar fundamental na implementação de novos projetos e organização do trabalho escolar. Carlos afirma que as discussões abordadas em sua disciplina atingem diretamente a prática da profissão de coordenador pedagógico.

“Essas discussões se dão muito em função de o quê que isso implica nas relações de trabalho na escola, na condição do trabalho, na organização curricular da escola, o quê que isso traz de potencialidade, de limitação. O coordenador ele pode ser um indutor ou alguém que trava esse processo, que impede esse processo, ou alguém que problematiza o processo, prepara o coletivo para dominar inovações, ou para reagir a elas ou para reelaborá-las. Da mesma forma em relação à avaliação, a gente tem novas propostas de avaliação, colocando para os alunos questões como: que implicações isso traz? Como que o profissional se prepara para isso? Penso que essas sejam questões presentes em minha disciplina que podem contribuir para a prática do coordenador pedagógico.”

Os professores diante das especificidades de suas disciplinas nos mostram, em suas falas, o que acreditam ser importante para a formação do coordenador pedagógico. De uma forma geral, os professores entrevistados pensam que é necessário que o aluno da formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagogia” tenha conhecimentos na área de Políticas Educacionais, gestão democrática e participativa na escola, organização dos tempos e espaços escolares, compreensão das metodologias de ensino, processos de linguagem, comunicação e comportamento e entendimento das dimensões da relação entre professor/aluno e professor/coordenador.

É importante enfatizarmos a fala da professora Mariana no que diz respeito ao aprendizado das metodologias de ensino. A mesma afirma que no início de sua disciplina se surpreendeu ao constatar que seus alunos não demonstraram nenhum conhecimento a respeito

do ensino dos processos de apreensão da linguagem escrita e leitura. Essa se mostra uma questão muito relevante para a formação de futuros professores de Educação Infantil e Séries Iniciais, pois os alunos que estão cursando disciplinas de uma formação complementar, no caso da Fae/UFMG na época em que os dados dessa pesquisa foram coletados, deveriam já ter adquirido esses conhecimentos, pois sua formação fundamental é para a docência na Educação Infantil e Series Iniciais.

4.4 Coordenadores ou professores?

Nesse tópico pretende-se expor as falas dos alunos no que se refere ao preparo e habilidades adquiridas, pelos mesmos, no curso de Pedagogia, para o exercício da docência e da coordenação pedagógica. Foi questionado aos alunos se o curso de Pedagogia da FaE/UFMG formava professores aptos a lecionar e alfabetizar e se acreditavam haver uma relação entre a prática docente e a atuação do coordenador pedagógico. Diante dessa última colocação aos alunos, não foi nossa intenção estabelecer uma diferenciação entre o trabalho do coordenador e do professor, mas sim apreender dos alunos quais relações os mesmos observam nas práticas destes dois profissionais.

A aluna Patrícia, ao ser questionada se o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais afirmou que como já atuou no campo da Educação como profissional acredita que o curso realmente é significativo, que abre os horizontes, proporcionou a ela condições teóricas para que possa realizar sua “missão” que é lecionar. Afirma que a questão de ver o outro, entender os sujeitos e quem são esses sujeitos, e entender qual o seu papel dentro do espaço escolar se mostra bem clara no curso, mas relata que a parte prática, o como elaborar uma aula e quais conteúdos devem ser inseridos nas aulas são campos que, para ela, não estão explícitos no curso, principalmente na Educação Infantil. Considera que quem quer atuar nessa área precisa fazer a continuação do curso. Mas afirma se sentir uma professora e também se sente apta a alfabetizar, pois tem experiência profissional, entretanto observa que se sente responsável em se aperfeiçoar na sua prática.

Patrícia acredita que a função de coordenador pedagógico está ligada à docência, pois é esse profissional quem estimula e acompanha os professores em todas as suas ações, principalmente na pedagógica. Diz que o coordenador que tem a função de estimular e criar o sentimento de esperança nos professores, afirma que é a partir do coordenador pedagógico

que as mudanças devem partir e esse deve estar sempre pronto a motivar a sua equipe quanto aos benefícios da mudança.

Ela esclarece que o coordenador pedagógico é quem está atento a todo movimento que acontece na escola, que é ele que deve valorizar seus profissionais e acompanhar os resultados como também as dificuldades. Pensa que através dessa coordenação os profissionais precisam encontrar segurança entendendo que é o trabalho em equipe a fonte de superação e de valorização profissional e pessoal. Também afirma que o coordenador deve:

- Descentralizar as decisões a respeito da ação docente, mesmo em uma escola particular;
- Criar situações para a solução dos problemas que vierem a surgir entre o grupo de professores;
- Procurar subsídios que facilitem a ação docente;
- Discutir diferentes maneiras de trabalho, compartilhando experiências;
- Elogiar o que é positivo, esclarecendo o que considera negativo, organizando as condições de trabalho do professor como material de ensino, dentre outros diversos aspectos.

A aluna Ana, ao falar sobre a formação no curso de Pedagogia da FaE/UFMG, afirma que o curso não prepara bem seus alunos para atuarem na educação infantil e séries iniciais, esclarece tal afirmação com o exemplo de sua mãe que fez Magistério e depois Normal Superior. Ela conta que no curso Normal Superior sua mãe estudava o mesmo que ela está estudando no curso de Pedagogia, mas principalmente as disciplinas que ela considera fundamentais. Ana diz que sua mãe tinha que saber como fazer, como ensinar, saber responder às questões colocadas pelos alunos, mas observa que no curso de Pedagogia não há esses ensinamentos.

Ana enfatiza categoricamente que não se sente apta a alfabetizar, e que por isso fica muito preocupada. Conta que em sua última aula de “Metodologia do Ensino de Matemática”, a professora passou uma lista de exercícios, entretanto Ana e seus colegas não se lembravam como se fazia todos os exercícios, nesse momento a professora começou a questionar: “E se um aluno perguntar isso a vocês? Como você vai fazer isso, como você vai explicar?”. Ana relata que quase ninguém sabia responder como resolveria aquela situação colocada pela

professora, fala que nesse momento sentiu-se envergonhada e pensa que a essa altura do curso já deveria esses conteúdos. Portanto, afirma não se sentir pronta para lecionar.

Ana ainda diz que o professor da disciplina: “Metodologia do Ensino das Ciências Naturais” é formado em Física, afirma que o mesmo ensinou algumas fórmulas de Física, esclarece que isso a desapontou o que a fez não prosseguir com o devido empenho nessa disciplina. Conta que, além disso, há muitas semanas não tem aulas, pois uma hora os professores estão em congressos, outra hora têm uma defesa. A aluna não culpa seus professores por isso, pois acredita que são obrigados a cumprir algumas exigências da Universidade, mas se preocupa com sua formação, pois se sente prejudicada diante de tantas faltas dos professores.

Ana afirma que a função de coordenador pedagógico tem relação com a docência. Ela diz que o coordenador hoje em dia não consegue ficar só coordenando, ele tem que ir para sala de aula, tem saber entrar numa sala de aula e não ficar lá apenas porque a professora faltou, ele tem que ter mais seriedade em sua profissão.

Ana diz que não sabe se é no município ou no estado que há uma lei afirmando que o coordenador deve ser formado em Pedagogia, enfatiza que essa lei é muito importante. Ela pensa que para se exercer a função de coordenador pedagógico é necessário ser formado em Pedagogia ou ao menos possuir uma especialização na área.

Maria que é uma das alunas com bastante experiência na docência, conta que por já ter a formação em Magistério sabe alfabetizar, sabe das metodologias, mas pensa que suas colegas que não tiveram essa formação terão dificuldades nessa prática. Acha que o curso peca em não proporcionar essa base, denominada por ela como antiga base de Magistério. Acredita que o curso falha no ensino das metodologias, falha na questão de “pôr a mão na massa mesmo”, de ensinar o como fazer. Ela diz que se por um lado o curso a deixa um pouco mais crítica, mais ciente da condição socioeconômica do aluno, compreendendo mais a família, entendendo mais o comportamento, por outro lado pensa que suas colegas de classe que não possuem aquela base antiga do Magistério vão aprender a alfabetizar sofrendo na prática, ao escrever no quadro, ao colocar a mão no giz, ao pegar o material, ao montar um plano de aula; questões que para Maria são muito importantes para a prática da educação infantil e séries iniciais.

Ela reafirma que o curso falha nesse quesito, falha em ensinar tais questões aos alunos, coisas que os deixariam mais próximos da realidade, como “pegar um diário e saber o que é, saber fazer um plano de aula e conhecer a rotina da sala de aula”, sem essas habilidades e sem experiências anteriores na profissão Maria acredita que o início da atuação em sala de aula

será muito sofrido para o aluno que sai do curso de Pedagogia da FaE/UFMG e vai direto para sala de aula.

Maria enfatiza que a realidade em sala de aula passa às vezes muito longe da realidade acadêmica, daquilo que é apresentado aos alunos na graduação. Conta que em conversas com suas colegas de curso, elas, quando questionadas sobre sua prática docente futura, se mostram receosas: “Gente, o que eu vou fazer? Se eu tiver que ir pra sala de aula o que eu faço? Eu não me sinto preparada para estar lá”. Maria relata que uma de suas colegas, que já havia concluído o curso, voltou para fazer uma disciplina isolada, pois não sentia preparada para a sala de aula e acreditava que poderia aprender algo mais nessa disciplina que poderia ajudá-la em sua prática inicial.

“Ela vai virar professora? Ela vai, se ela insistir, se ela quiser, ela vai. Até porque eu que fiz, e toda a minha geração que fez Magistério, lá atrás, no dia que entrou na sala de aula, levou um ‘sustão’, quando você se depara sozinho com uma sala, 35 crianças, e agora? o quê que eu faço?”

Maria afirma que essa será uma sensação que todos os iniciantes terão um dia, mas diz que a diferença é o que ela aprendeu mais no Magistério e os estágios que eram feitos eram muito diferentes dos oferecidos no curso de Pedagogia. Ela se preocupa com determinadas propagandas do Governo em relação à docência, propagandas onde o Governo estimula a entrada de jovens nessa profissão devido à falta de profissionais nessa área, mas, segundo Maria, hoje não falta professor no mercado, o Governo prevê que vai faltar, pois observa que há um grande número de pessoas que estão migrando para outras áreas profissionais, é isso, segundo Maria, que coloca em xeque questões como salário, condições de trabalho, e leva também a essa insegurança relatada pelos alunos da Pedagogia.

Maria diz não saber se seus colegas se vêem como professores, mas reafirma que se sentem muito inseguros. Explica tal afirmação ao dizer que muitos de seus colegas buscaram durante o curso fazer estágios, ir para salas de aula, até mesmo em estágios não-remunerados em escolas particulares, para que pudessem adquirir essa experiência, para observar os conflitos e levar para faculdade buscando nos professores as respostas, para ser menos dolorida ou assustadora essa prática inicial.

Maria pensa que muitos de seus colegas não vão para a sala de aula não por causa de problemas na formação, mas por pretenderem melhores salários com o diploma que obtiveram na universidade. Dá o exemplo do concurso no Hospital Odilon Behrens, no qual foram oferecidas vagas para pedagogo, para trabalhar na área de recursos humanos com um salário,

segundo ela, muito bom. Ela afirma serem poucas as vagas com bons salários, mas há essa possibilidade. Por isso, acredita que muitas pessoas que cursam Pedagogia e não se sentem preparadas para a sala de aula e buscam outros locais onde possam trabalhar recebendo mais.

O aluno Eduardo, quando questionado se o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais, afirma perceber a Faculdade de Educação um pouco distante da realidade escolar, observa que é discutida muita teoria, mas quase sempre, nas oportunidades de discutir outros pontos também fundamentais para a formação de professores, se descarta tal discussão. Lembra do depoimento de uma colega que, em seu primeiro dia como professora em uma das melhores escolas de Belo Horizonte, já foi exigida em decisões para as quais não havia sido preparada.

“Ela reclamou que pensou, pensou, pensou... e usou uma forma politicamente correta diante do problema que foi colocado para ela resolver. Reviu sua atitude e usou dos argumentos instintivos para a solução do caso, pois não se lembrava de nada do curso que pudesse ajuda-la naquele momento, mas no final das contas minha colega contou que deu certo!”.

Sobre este exemplo, Eduardo explica que não pôde detalhar melhor a situação por motivos de ética, mas afirma que isso mostra o cenário que um professor encontra no seu dia a dia, portanto acredita que a Faculdade de Educação da UFMG não valoriza ou foca essas situações do dia a dia da escola.

Eduardo ainda conta sobre seu Estágio Supervisionado, ele observou que a administração escolar de um modo geral é extremamente frágil nas escolas da cidade. Afirma que a sua experiência no estágio o fez concluir que os gestores formados pela FaE/UFMG não são preparados para a administração das rotinas escolares, no que diz respeito à limpeza, organização, definição de carga horária, métodos de correção por motivos de indisciplina, melhoria na produção de conhecimento, dentre outras questões. Afirma que estas atividades, fundamentais na rotina escolar, sequer são mencionadas no curso.

Eduardo alega que não se sente um professor, e nem apto a alfabetizar, acredita que para tal necessitaria de mais experiência prática. Entretanto, diz que por não pretender atuar como professor, pelo menos nos próximos anos, não se preocupa com tal questão. A respeito das características fundamentais para exercer a função de coordenador pedagógico, acredita que o coordenador deve ser como um prefeito em uma cidade, deve ter livre acesso a todas as áreas, ser bem quisto e, quando necessário, tomar atitudes drásticas.

Já a aluna Cláudia pensa que o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais, ela afirma que ao entrar no curso não possuía

nenhuma experiência na educação, nunca havia dado aula, nunca trabalhara em escola. Diz ter entrado muito “crua” na faculdade, afirma que sentia falta dessa experiência no início, pois muitas de suas colegas já trabalhavam e opinavam sobre os temas das aulas e ela não sabia como participar desse tipo de discussão, mas relata que ao começar nas aulas de didática e de alfabetização sentiu-se mais segura. Acredita que com essas aulas e os estágios é possível se formar professor, entretanto faz uma ressalva, para se formar melhor o aluno deve fazer o estágio com dedicação, procurando sempre fazer um diálogo entre as teorias e a prática. Cláudia acredita que com sua formação no curso se sente preparada para dar aula.

“Eu posso dizer que me dei bem dando aula, apesar de eu não ter escolhido essa área, acho que fui bem nessa área, e tudo isso eu tive aqui, eu não tive experiências fora, eu só fiz os meus estágios, eu não fiz outra coisa. Mas eu acho que o interesse da pessoa também conta muito, se você faz o estágio de verdade sem burlar nada é possível aprender nele.”

Ao falar sobre as relações existentes entre a função de coordenador pedagógico e a docência, Cláudia diz que não há como ser coordenador sem ter experiência como professor. Explica que se o coordenador pretende orientar o professor em sua prática docente, não há como fazer isso sem vivenciar tal prática. Acredita que todo coordenador, antes de exercer tal função, deve praticar a docência para que possa se habilitar melhor para tal função.

A aluna Carla pensa diferente de Cláudia, ela acredita que o curso de Pedagogia da UFMG não forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais, mas sim o curso forma pesquisadores. Explica que o curso não tem o foco voltado para a formação de professores. Afirma que se algum aluno do curso pretende dar aulas ao se formar, vai ter que buscar se aprimorar sozinho.

“... quer sair daqui para atuar como professor? você tem que correr atrás sozinho. O curso não te dá essa base para você sair daqui como professor de séries iniciais nem educação infantil nem nada, não te dá essa base. Eu não me sinto uma professora e nem apta a alfabetizar, penso que somente quem está trabalhando na área e fazendo o curso de Pedagogia ao mesmo tempo pode dizer que é professor e se sentir preparado para alfabetizar, nós que entramos aqui e não tínhamos o Magistério, que nunca entramos em uma sala de aula para alfabetizar... não me considero capaz de alfabetizar”.

Ao falar sobre a função de coordenador pedagógico, Carla acredita que esta tem uma relação muito grande com a docência, justifica dizendo que não se pode ser coordenador sem passar pela sala de aula, pois, sendo assim, seria muito fácil criticar o serviço de um professor, falar o que ele não está fazendo, o que ele deveria fazer.

Já Pedro acredita que o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais, ele afirma que o curso oferece uma boa base teórica, metodológica, didática, entretanto, afirma que sente falta da experiência. Acredita que o desenvolvimento da experiência foi deixado de lado e que há muita teoria em detrimento da prática.

“Agora que eu estou na prática você fica assim: ‘bom, na teoria é assim, agora como eu vou aplicar ela aqui no cotidiano?’. Eu acho que a carga horária nossa de estágio, de prática, é muito pouca, é muita teoria e uma hora ela fica repetitiva. Tem teorias que todo semestre você está vendo, eu acho que se focasse mais na prática formava um docente mais qualificado. Mas forma professor sim, com qualidade, mas não com experiência, com muita teoria.”

Portanto, Pedro diz se sentir um professor, ele afirma sentir-se preparado para trabalhar conteúdos, trabalhar interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, elementos da didática, pedagogia de projetos, entretanto, no que diz respeito à alfabetização, por estar fazendo gestão, acredita não estar muito preparado. Relata que a turma da formação complementar em “Alfabetização e Letramento” aprofunda-se em outros elementos que não são disponíveis na formação no curso no geral.

Ressalta que no curso de Pedagogia da UFMG mesmo não se cursando a formação complementar em Alfabetização, a base do curso é a licenciatura, portanto é uma falha do curso não preparar o aluno para alfabetização, mesmo que este não curse essa formação complementar. Fala sobre a relação existente entre a coordenação pedagógica e a docência, afirma que essa relação parte do princípio de que o pedagogo é um coordenador e docente ao mesmo tempo, e esse profissional deve ter uma visão mais ampla do educar, de alfabetização, de psicologia infantil, algo que, em geral, os professores das demais licenciaturas não possuem. Pedro afirma que para que um professor ocupe um cargo de coordenação deve ter a formação pedagógica.

Podemos observar que os alunos que de alguma maneira tem uma ligação com a prática de sala de aula ou já cursaram magistério conseguem afirmar a formação do curso para a docência, já os alunos que trabalham em outra área ou estão envolvidos com trabalhos de pesquisa como é o caso de Eduardo e Carla, respectivamente, não afirmam que o curso forme para a docência. Ou seja, podemos concluir novamente, que a prática é essencial à formação do docente não há como os alunos se sentirem aptos a alfabetizarem sem antes vivenciarem a prática da alfabetização, entretanto é fundamental lembrarmos que muitos dos alunos, mesmo

afirmando que o curso prepara para dar aula apontam falhas no ensino de metodologias de ensino e didáticas, conhecimentos teóricos imprescindíveis a prática docente.

No que se refere à relação existente entre a docência e a coordenação pedagógica Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que a Pedagogia é uma ciência que possui a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar. Os autores afirmam que a ação pedagógica não se resume a ações docentes, ou seja, todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Os autores nos esclarecem a respeito das questões relacionadas à docência e à Pedagogia, quando dizem:

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia [...] A Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional de educação é uma expressão mais ampla que o profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 15).

Nesse sentido podemos concluir que os alunos, ao falarem da relação existente entre essas duas profissões, docência e coordenação, conseguem demonstrar a compreensão das dimensões práticas que as relacionam.

4.5 O que é ser coordenador pedagógico na visão dos alunos?

Neste tópico exporemos as falas dos alunos a respeito de como eles entendem ser a atuação do coordenador pedagógico. As idéias sobre a atuação e a função do coordenador pedagógico no espaço escolar e não escolar que se desenvolvem ao longo do curso de graduação são muito importantes para a futura atuação desse profissional. Aqui também será exposta a percepção dos alunos sobre o mercado de trabalho para o coordenador pedagógico e se esses alunos pretendem atuar nessa função diante da formação oferecida pelo curso da FaE/UFMG.

Patrícia relata que por meio de sua prática profissional observa que o coordenador não sabe quem é e qual a função que deve cumprir na escola. Ela diz que o mesmo não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais são as suas necessidades, não tem consciência do seu papel, se perde em questões emergenciais da escola. Afirma que às vezes o coordenador

sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar, ou pode acontecer o contrário também, só há críticas, e não tem habilidade de elogiar, não tem habilidade de orientar.

Enfatiza que o desejável é que o coordenador pedagógico seja um instrumento de transformação da realidade, resgatando o potencial da coletividade; gerando esperança e não temor, possibilitando a construção de um referencial que o apóie na caminhada pedagógica, agregando pessoas em torno de uma causa comum. Diz que o coordenador deve criar dentro do espaço escolar sentimento de solidariedade e de parceria, sendo um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente, aumentando assim o grau de realização e, portanto, de satisfação no trabalho; fortalecendo o grupo para enfrentar conflitos; contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais.

Patrícia afirma que o coordenador pedagógico é mais do que fundamental à escola, ela diz que o mesmo é indispensável, devido a todos os fatores que mencionou. Para ela o coordenador tem um papel de suma importância dentro do espaço escolar, é ele quem cria a parceria entre a escola e a família, é ele que é requerido para estreitar esses laços e mantê-los vivos. Ela diz ainda que é função do coordenador ter o olhar sobre o outro, sobre os seus saberes e suas dificuldades, e que é por meio dessa ação que é possível reconhecer necessidades e criar meios de atendê-las. Patrícia acredita que assumir o cargo de coordenação pedagógica é assumir a responsabilidade de se aperfeiçoar, além da responsabilidade de incentivar a educação continuada dos professores, o coordenador precisa investir em sua própria formação.

Afirma ainda que a coordenação pedagógica dentro da escola é uma forma de promover mudanças significativas, deixando o espaço escolar dinâmico, trazendo reflexões quanto à superação de obstáculos, criando momentos de socialização e fortalecimento das relações interpessoais de maneira saudável ajudando na construção de uma educação de qualidade. Acrescenta também que o coordenador deve ser organizado, estratégico, ter noção de equipe, pensando que a coordenação pedagógica é responsável por todo o processo de desenvolvimento da instituição escolar, pois é a partir dela que há a organização do trabalho, é que são levantados os questionamentos, que são pensadas as estratégias e os mecanismos de ação.

Patrícia pensa que o papel do coordenador é o de buscar uma educação de qualidade, priorizando a formação docente qualificada de seus professores para contribuir com o processo de educação continuada desses profissionais, oferecendo cursos extras e encontros

entre os profissionais. Diz que o pedagogo tem como papel administrar com as pessoas, ter em mente o coletivo, a equipe, uma equipe proativa, responsável, dinâmica, capazes de tomar decisões e resolver conflitos. Ela acredita que o coordenador deve identificar quais são as necessidades dos professores, e juntamente com eles encontrar soluções que priorizem o trabalho educacional, mas um trabalho de qualidade. Pensa que além das necessidades dos professores, o coordenador deve ter um olhar mais profundo para discernir quais são as necessidades da escola como um todo, e também levar em conta as particularidades de cada aluno.

Afirma que também é papel do coordenador se manter atualizado, ter sempre novas fontes de informação, as quais o levem a refletir sobre a prática pedagógica adotada em sua escola. Para ela o coordenador tem a função de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar. Pensa que esse profissional necessita ter além do conhecimento básico teórico, aprofundamento nas questões humanas e sociais.

A aluna Ana conta que nas escolas em que trabalhou observava que o coordenador pedagógico dava aula, coordenava funcionários, fazia trabalhos da secretaria, dentre outras atividades. Pensa que o coordenador não pode ficar só na sala dele “mandando”. Afirma que a função de coordenador pedagógico é fundamental à escola. Relata que atualmente trabalha na escola de saúde pública, uma escola que tem curso técnico, prepara pessoas para trabalharem na área de saúde no SUS, ela afirma que lá há vários profissionais: psicólogos, advogado e também coordenadores pedagógicos, mas Ana esclarece que esses são sempre os últimos a saberem de tudo e seus salários são os mais baixos. Ela constata que essa profissão é muito mal vista, que os profissionais, em maioria não estão bem preparados, não porque não queiram, mas pelas condições de trabalho, pois “se uma professora trabalha em uma escola de manhã, em outra à tarde e outra à noite, quando vai fazer um curso? Quando ela vai até descansar?” Portanto, acredita que não é só falta de dedicação, de um lado, mas também faltam boas condições de trabalho para a atuação do coordenador pedagógico no mercado de trabalho.

Enfatiza que um coordenador pedagógico deve ter a habilidade de saber dar ordens, saber lidar com situações onde tenha que dar a última palavra. Para ela o coordenador deve estar ciente de tudo que está acontecendo na escola, ter a capacidade de organizar, tentar resolver as questões que surgem e não deixar todo o trabalho a cargo do professor. Ana explica que em seu estágio muitas vezes os professores falam que buscam a ajuda da direção, mas que essa não toma as providências necessárias, portanto, ela afirma que quando for

coordenadora vai buscar ser comprometida, pois estará coordenando muitas pessoas, e quer ter resultados positivos nessa tarefa.

Ana afirma que pretende exercer a função de coordenadora pedagógica, diz que como mora em Santa Luzia pensa em levar o que está aprendendo para sua cidade. Afirma que lá tem muitas pessoas que estudam em Belo Horizonte, na UFMG e em outras instituições, pessoas que, segundo ela, são muito esforçadas, e que ela pensa atuar em sua cidade, pois é o lugar onde mora e quer ter a possibilidade de melhorar sua cidade nesse sentido.

Para Maria o coordenador é essencial dentro da escola. Ela diz que por mais que o professor saiba trabalhar, que tenha o “domínio de classe”, é necessário que haja alguém do lado de fora da classe para dar orientações. De acordo com Maria, os coordenadores não “servem” apenas para resolver conflitos de alunos. Ela relata que tem experiência em algumas unidades e escolas, e diz que às vezes o papel do coordenador fica muito preso a resolver problemas disciplinares, conta que em vários momentos ele acaba sendo mais um disciplinador do que um coordenador pedagógico. Mas acredita que o coordenador deve ajudar a tomar decisões, decidir que linha a escola deve seguir e acompanhar o trabalho de sala de aula. Maria esclarece que por mais experiência que se tenha em sala de aula há momentos em que não se sabe bem o que fazer, portanto o coordenador deve dar o respaldo necessário ao professor em sua rotina diária, ajudando a entender, por exemplo, porque determinado aluno não está respondendo da maneira como deveria.

Maria descreve o coordenador como a “liga” da escola. Ela conta que teve a oportunidade de trabalhar com excelentes coordenadores, e ainda diz que o nome “coordenador” é bem apropriado para esse profissional, pois o mesmo deve buscar coordenar a equipe que está trabalhando. Revela que há uma coordenadora, em seu trabalho, que nunca irá esquecer, a qual admirará para sempre, pois a mesma é atenciosa, auxilia aos professores de forma prática, por exemplo, na elaboração de uma prova, estando sempre disposta a atendê-los.

Maria afirma que um bom coordenador pedagógico deve buscar sempre inovar nos projetos desenvolvidos na escola. Estar atento e disposto a administrar da melhor maneira os momentos de avaliações externas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das redes Municipal e Estadual. Relata que diante de situações de avaliação vivenciou experiências que não funcionaram, pela ausência de uma coordenação adequada. Maria acredita que o coordenador não deve apenas se ater a resolver problemas disciplinares, pois há uma grande necessidade de dedicar-se a parte pedagógica da escola, a qual sofre com as cobranças das Secretarias Municipal e Estadual. Enfatiza que hoje há no Estado uma meta na qual em três

anos as crianças devem estar lendo e escrevendo bem, com fluência, o que de acordo com sua opinião não é possível alcançar, ressalta que mesmo diante da complexidade dessa tarefa o coordenador pode atuar de maneira muito positiva orientando os professores sobre como desatar os “nós” do processo de ensino e aprendizagem.

Maria conta que há muitos coordenadores, com os quais conviveu, que montam as avaliações e projetos da escola e entregam aos professores prontos, sem a participação dos mesmos. Ela acredita que esse procedimento não enriquece o trabalho pedagógico na escola. Portanto, o coordenador deve valorizar e incentivar o desenvolvimento de projetos individuais dos professores e de suas turmas. Para Maria, o saber lidar com o grupo trata-se de uma das características pessoais fundamentais que um coordenador deve possuir e além de saber ser um bom líder. Maria afirma que o coordenador, além dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação, deve buscar desenvolver a capacidade de liderança, para que possa administrar de maneira positiva o grupo com que trabalha, mantendo-o coeso e harmônico.

Possuir a percepção de quem são os sujeitos no contexto escolar, para Maria, é de sua importância a ação do coordenador, ela acredita serem essas as características pessoais fundamentais para se exercer a função de coordenador pedagógico.

Maria conta que quando o Pedagogo faz um concurso para o cargo de coordenação pedagógica e entra dessa maneira na escola, ele pode até possuir a formação exigida, mas muitas vezes há falta da experiência. Enfatiza que existe a necessidade de uma formação específica para essa atuação, mas há também a importância do desenvolvimento da prática profissional. Afirma que atualmente na rede municipal de Belo Horizonte, pela ocasião da Escola Plural, há vários coordenadores que não possuem formação específica, o que para ela, em alguns momentos pode ser prejudicial ao bom andamento do processo educativo na escola.

“... tente imaginar um professor de História, ou Matemática ajudando um professor alfabetizador, é complicado, ele não tem essa formação para ajudá-lo, ao passo que o pedagogo, aquele que se formou para a função de coordenador, querendo ou não, tem conhecimentos específicos que podem auxiliar o professor alfabetizador, por meio de orientações sobre metodologias, rotinas da sala de aula, etc.”.

Maria afirma que um bom coordenador pedagógico pode fazer a escola render mais, e diz que se futuramente ocupar tal função buscará ser uma boa coordenadora como tentou ser uma boa professora. Ela acredita que a área da coordenação é muito interessante, pois se pode lidar com adultos, com profissionais adultos que gostam de educação, que entendem de

educação, que entendem de alfabetizar, de formar esses primeiros anos de vida do aluno. Por isso acredita que a coordenação é uma área essencial, e deve ser muito bem feita.

Eduardo é Gerente de Serviços Administrativos/Gestão de Contratos e Departamento de Pessoal da Companhia Cedro e Cachoeira, portanto, acredita que indiretamente trabalha na área de coordenação pedagógica. Diz que em suas atividades, invariavelmente, necessita treinar pessoas para o desenvolvimento de novas atividades. Relata que atualmente está ativando um processo de controle de acesso em toda a organização. Este projeto, de acordo com Eduardo exige, além da preparação de sistemas e outras estruturas, pessoas treinadas e informadas. Ele entende que, mesmo que indiretamente, suas atividades estão ligadas à Pedagogia.

Portanto, afirma que as principais atividades exercidas pelo coordenador pedagógico devem ser a administração escolar, a negociação de conflitos e motivação da produção de conhecimento. Ele acredita que a função de coordenador é fundamental à escola. Diz que o mundo de hoje exige especialização em tudo que se faz, em qualquer área, exige-se resultados sobre os processos, e pensa que na escola não é diferente. Enfatiza que o professor deve estar focado na sala de aula, nada mais, e o coordenador deve fazer os trabalhos de “bastidores” da sala de aula. Eduardo afirma que as habilidades indispensáveis ao coordenador pedagógico são liderança, dinamismo, flexibilidade, sensibilidade e também inteligência.

Quanto ao mercado de trabalho atual, para o coordenador pedagógico, Eduardo diz que ao adentrar na UFMG, logo na apresentação, os diretores da FaE foram muito claros quanto à realidade salarial dos professores no Brasil, e ele acredita que, infelizmente, não há a menor perspectiva de melhora neste sentido. Mas pensa que o trabalho escolar traz recompensas pessoais para cada indivíduo, e é isso que os mantém vivos em sua caminhada.

A aluna Cláudia ao falar a respeito das atividades do coordenador pedagógico, afirma que o coordenador deve fazer o acompanhamento com os professores, atentar-se ao que está sendo dado por eles em sala, cobrar o empenho dos mesmos em suas tarefas. Ela acredita que o coordenador é quem organiza todo trabalho dos professores, e ele deve perceber as dificuldades e ajudar a saná-las. Também pensa que o coordenador trabalha muito com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

“Muitas vezes o professor está indo por uma linha e o coordenador conversa com o professor para ir para outra linha. ‘Se não está dando certo um determinado trabalho, vamos tentar outra estratégia, vamos ver o que vai acontecer’. Acho que o coordenador trabalha muito com os alunos que têm dificuldade, então ele está sempre tentando alguma forma diferente,

inovando, conversando muito, numa convivência constante com os alunos, e também sempre em uma cobrança com os professores.”

Cláudia conta que a escola em que trabalha é pública, afirma que talvez seja por isso que percebe que há falta de motivação para os professores, pois os alunos chegam com muitas dificuldades e os professores acham que o problema sempre está ligado à escola de onde os alunos vieram. Ela fala da atuação do coordenador frente a essa situação:

“... então o coordenador pega isso tudo para ele, porque o professor não pega a responsabilidade, então acaba ficando no coordenador. E às vezes a cobrança é muito grande em cima do professor, para ele também entrar nesse processo. Mas eu sinto que há muita resistência de professores, é um trabalho difícil, porque o professor é resistente, tem aquela coisa de ‘ah, meu trabalho é assim e pronto, o problema foi na escola anterior’”.

Cláudia acredita que o coordenador tem que encaminhar o trabalho com os professores, relata perceber que os professores não tem uma orientação própria, e acredita que precisam desse auxílio geral do coordenador. Enfatiza que na escola em que trabalha há do sexto ao nono ano, portanto há professores de área de cada disciplina, os quais, segundo Cláudia, não se envolvem muito com os alunos. Acredita que o coordenador, em casos como o da escola em que trabalha, deve ter o papel de conhecer o aluno de maneira mais completa, saber de suas dificuldades, e passar tais informações para os professores, além de trazer novidades, projetos e novas maneiras de trabalhar cada disciplina em sala.

“O coordenador deve fazer os projetos com os alunos que tenham dificuldade, projetos com a escola mesmo. Trazer novidades que façam o aluno se interessar, porque a gente sente que o aluno não está muito interessado, e tem alguma coisa acontecendo para eles não estarem interessados, ou alguma coisa não está acontecendo.”

Cláudia explicita sua opinião a respeito das condições adversas que muitas escolas se encontram, e o papel do coordenador frente a isso. Ela diz que muitas vezes há tanto trabalho para o coordenador que há dificuldades de fazer coisas novas, o que gera uma repetição de projetos, de atividades sugeridas: “... e aquela coisa e vai indo do jeito que dá pra ir...”. Cláudia afirma que deve haver mais tempo, menos turmas, mais coordenadores na escola para haver menos turmas e assim o mesmo possa pensar melhor, acompanhar cada aluno, auxiliar aos pais, conversando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos. Portanto, Cláudia enfatiza que a função de coordenador pedagógico é fundamental à escola. Ela acredita que se não houvesse esse profissional na escola, ficaria tudo mais difícil, sem conexão, pois o

coordenador deve saber o está acontecendo, deve acompanhar tudo e assim criar as ligações necessárias para o desenrolar do processo educativo.

Cláudia ressalta que, muitas vezes, o trabalho do coordenador não agrada muito as pessoas, pois se tem a impressão de fiscalização e, sendo assim, essa relação com o professor fica muito ruim. Ela pensa que essa relação deve ser mais cordial, mais tranqüila para que se possa conhecer o que está sendo dado realmente. Deste modo, para Cláudia o papel do coordenador é realmente importante, pois o trabalho pedagógico na escola não anda se não existir um coordenador, entretanto, reafirma que se esse profissional agir como um supervisor pode não agradar muito.

Cláudia afirma que para se exercer a função de coordenador pedagógico, deve-se fundamentalmente, ser paciente, ser uma pessoa calma, possuir carisma, gostar de criança e gostar da escola. Ela observa que muitas vezes as pessoas fazem Pedagogia por falta de opção, mas não gostam de criança, não gostam de dar aula, e assim escolhem gestão, mas ao chegar à escola se deparam com tudo isso.

A respeito do atual mercado de trabalho para o coordenador pedagógico, Cláudia conta que trabalha em Santa Luzia, e lá quem atua na coordenação são pessoas formadas em Pedagogia, não são cargos aos quais se candidata qualquer outro funcionário da escola, como acontece em escolas do município. Na escola em que Cláudia trabalha o cargo de coordenação é ocupado por contrato, não é por concurso, nem por eleição. Ela acredita que a eleição para este caso é muito complicada, porque ter um bom preparo para lecionar determinada disciplina não significa ter capacidade para atuar na coordenação.

“Muitas vezes você tem professor que está muito bem preparado para atuar na coordenação, mas você pode ter professor que não tem noção do trabalho pedagógico, porque o professor que é muito ligado à sua própria área, vamos dizer, um professor de Matemática, não possui habilidades necessárias para atuar na coordenação. Ele vai para coordenação, tem que coordenar todas as áreas, mas a formação dele não deu subsídios para ele atuar nessa função, como um pedagogo possui.”

A aluna Carla relata que não tem experiência profissional na área educacional, diz que dentro da escola trabalhou como estagiária de inclusão. Conta que no Ensino Médio foi professora de uma turma de maternal, mas depois que entrou na Universidade fez só o estágio. Afirma que por meio da iniciação científica, na qual investiga o tema: “Escolas públicas abertas à diversidade étnico-racial”, tem uma visão parcial do que está acontecendo nas escolas.

Carla relata que pela sua experiência como estagiária na escola, e até mesmo na iniciação científica, observa que as atividades de um coordenador pedagógico são puramente burocráticas, não há o acompanhamento do professor ao aluno de nenhuma forma. Conta que quando foi estagiária da Prefeitura o coordenador deveria, por obrigação, acompanhar, pelo menos de quinze em quinze dias, as atividades dela como estagiária, mas afirma que nunca teve esse acompanhamento em nenhuma das duas escolas onde estagiou, diz que observava essa mesma atitude da coordenadora com as demais estagiárias. Já na escola onde faz pesquisa para a iniciação científica tem certo acompanhamento, mas não um acompanhamento todos os dias, esse acompanhamento acontece quando alguém precisa de ajuda e recorre ao coordenador pedagógico. Sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola em que faz a pesquisa para a iniciação científica, explica:

“... na escola que estou pesquisando, o coordenador está lá para resolver o caso de um menino que está brigando ali, chamar a polícia para outro que bateu no outro e que está quase sangrando lá, atender pai, atender mãe, gente que está chegando para fazer não sei o quê, não tem essa parte pedagógica de acompanhar, de colocar assim ‘olha, vamos trabalhar isso, vamos montar isso aqui juntos?’. Não percebi isso em nenhuma das escolas que passei.”

Carla pensa que o coordenador pedagógico deveria sim desenvolver essas atividades relacionadas a resolução de questões de pais e de alunos, mas não como tarefa principal. Acredita que deveria haver mais acompanhamento do dia a dia do professor, ajudando a desenvolver projetos, dando sugestões de trabalho, observando o que deve mudar, melhorar, incentivando o professor e ajudando-o em suas dificuldades. Carla acredita que essa função é fundamental na escola, pois sem o coordenador a escola não caminha adequadamente. Ressalta que essa função é importante, mas desde que o coordenador não fique apenas resolvendo problemas. Carla acredita que para se exercer a função de coordenador pedagógico, deve-se ser uma pessoa firme nas suas tarefas, nos seus deveres, uma pessoa paciente, para que nenhuma “picuinha” atrapalhe o seu trabalho.

Ao falar sobre o atual mercado de trabalho do coordenador pedagógico Carla o descreve como escasso. Acredita que na rede de ensino estadual ainda se contrate pedagogos para atuarem na função de coordenador pedagógico, mas pela rede municipal não há isso. Na rede particular ela fala sobre o “QI – quem indica”, diz que quem não tem uma indicação não consegue entrar nessa rede como coordenador.

Carla afirma que ao iniciar o curso de Pedagogia pensava em exercer a função de coordenador de pedagógico, mas hoje, ao final do curso não tem tanta certeza se quer trabalhar dentro da escola, pois o curso a frustrou um pouco.

“Muitas vezes a gente coloca a culpa de que a educação está indo por água abaixo, por causa do governo, mas a gente estando aqui dentro da Universidade percebe que o governo não tem tanta culpa assim, se a gente observar tem muito professor aqui dentro que não quer dar aula, então não é tudo culpa do governo, é culpa do professor que não quer dar aula, e o quê que nós alunos da graduação podemos fazer? Porque não adianta reclamar, não adianta nada. Então um pouquinho do curso me frustra bastante, me fez desistir de várias coisas. Por outra parte não, eu gostaria muito de ir pra dentro da escola, gostaria mesmo, pelo menos para poder falar assim: isso tem salvação, isso tem solução, mas não é uma coisa que eu te falo com certeza ‘eu vou exercer’, porque nem eu tenho essa certeza.”

Pedro conta sobre suas experiências na área de educação, ele diz que entrou na FaE no segundo semestre de 2006. Durante 2007 fez um estágio remunerado na escola Maometana de Belo Horizonte, uma escola Islâmica, e em 2008 obteve uma habilitação provisória do estado para trabalhar com as séries iniciais. Antes de trabalhar na escola Maometana, Pedro trabalhou em uma escola estadual como coordenador da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afirma que essa experiência na coordenação da EJA foi muito importante para que ele pudesse compreender a dimensão do trabalho do coordenador. Atualmente Pedro trabalha na docência com crianças de seis anos na escola Maometana, na qual estagiou em 2007.

Pedro afirma que na experiência que teve na rede estadual, observou que a função do coordenador era muito explorada, pois ele era como o “paizão” dos horários, estava sempre cobrindo as falhas dos professores. Relata não imaginar que iria encontrar uma situação como essa na prática.

“Quando você lê na teoria você pensa assim que a coordenação é trabalhar supervisionando o professor e orientando o aluno. Mas quando você chega na escola é diferente, tem o aluno lá? Tem. Tem o professor lá? Tem. Então você vai resolver problema administrativo, o diretor falta demais, o coordenador tem que dar conta dos problemas do dia a dia, então a coordenação vira uma vice-direção, o que se torna muito pesado e difícil.”

Pedro faz uma comparação do que vivenciou como coordenador na rede estadual e o que observa do trabalho da coordenadora da escola particular que atualmente trabalha. Ele afirma que na escola em que está hoje a coordenadora se dedica totalmente à parte pedagógica com o aluno e com o professor, já o administrativo não cabe a ela, há outro profissional

responsável por essa parte. Enfatiza que na escola estadual em que trabalhou como coordenador, devido aos diversos problemas disciplinares de ordens diversas não havia tempo de tratar da parte pedagógica da escola, o que para Pedro, deveria ser a principal tarefa de um coordenador na escola.

“No estado o modelo de gestão democrática, foi se perdendo. E outros colegas que foram para a Prefeitura, onde nem havia um pedagogo, qualquer professor podia ser coordenador. Então a gente vê que a função do coordenador se desprende muito do que ela foi proposta em uma teoria, num primeiro momento estar trabalhando muito o pedagógico. Foi isso que vi no estado o tempo todo, burocracia e resolução de problemas disciplinares nada além disso, o que foi totalmente diferente do que estou vendo na particular.”

Pedro afirma que a função de coordenador pedagógico é fundamental à escola. Ressalta que muitas vezes o professor critica e fala do coordenador, entretanto Pedro acredita que essa função é muito importante para o caminhar da escola. Ele fala que para exercer a função de coordenador pedagógico, primeiramente deve-se saber ouvir, para que assim possa se desenvolver uma boa liderança, pois para Pedro o coordenador é fundamentalmente um líder, que deve conhecer o grupo com o qual trabalha, deve ser autônomo, não esperar que tudo seja resolvido sem sua intervenção e auxílio, se mostrar sempre disponível a conversar com os professores e alunos e estar atento à formação continuada dos professores.

Enfatiza que um bom coordenador deve ter relações pessoais bem fraternas, se mostrar disposto a ajudar, para que o professor veja nesse profissional um apoio, e não simplesmente alguém que o supervisione cobrando resultados positivos.

“O coordenador pedagógico tem que ser assim, ter essa agilidade, uma visão ampla e focada, ser dinâmico, saber muito de didática, para que possa incentivar e apoiar o trabalho do professor. Enfim, ser um líder, isso é o que é para mim o perfil da gestão atual.”

Pedro acredita que as possibilidades que o mercado de trabalho oferece para o coordenador pedagógico, atualmente, estão na rede privada. Ele diz não conseguir pensar em um coordenador pedagógico sem pensar em rede privada, pois as escolas particulares se dedicam muito ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Ressalta que na rede pública, tanto o estado quanto a Prefeitura abrem concurso para pedagogo, mas para ocupar o cargo de coordenação, no município, por exemplo, o profissional deve estar dentro da escola fazer uma chapa para concorrer à eleição para ser coordenador, sendo que irá concorrer com

professores que não possuem formação específica. Por isso Pedro enfatiza que há maiores possibilidades para o exercício dessa função na rede privada.

Observamos que os alunos falam sobre a atuação desse profissional sempre relacionada a alguma experiência de trabalho, ou seja, cada aluno descreve a atividade de coordenação se baseando em vivências desenvolvidas direta ou indiretamente por eles. Entretanto quando falam como deveria ser a atuação do coordenador e quais habilidades são necessária a essa função, os alunos sempre fazem ressalvas quanto ao que observaram na prática. Eduardo que trabalha em uma empresa coordenando grupos de trabalho, consegue fazer relações diretas com ele acredita ser as habilidades idéias de um coordenador pedagógico. Já Carla que trabalha na universidade com o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, ao falar sobre o trabalho do coordenador remete-se a prática observada na escola em que desenvolve a pesquisa, que em particular, não é um bom trabalho de coordenação.

Enfatizamos a fala de Pedro que relaciona duas experiências vivenciadas por ele, em uma escola estadual como coordenador e em uma escola particular como professor. Diante dessas duas vivências Pedro consegue ilustrar com muita clareza as diferenças que observou nos trabalhos de coordenação nessas duas escolas, fazendo sempre as devidas ressalvas no que se refere aos diferentes contextos.

Quando os alunos falam do mercado de trabalho todos tem plena consciência que há muito dificuldade no campo educacional nesse sentido, e ressaltam que as maiores possibilidades existentes se encontram na rede particular de ensino. Quase todos os alunos enfatizam a questão do cargo de coordenação na rede municipal poder ser ocupado por outros profissionais licenciados que não obrigatoriamente tenham a devida especialização em coordenação pedagógica. Essa é uma questão muito presente na fala dos alunos revelando uma preocupação nesse sentido da inserção no mercado de trabalho área.

4.6 O que é ser coordenador pedagógico na visão dos professores?

Neste tópico serão expostas as colocações dos professores entrevistados sobre a função de coordenador pedagógico. Os professores foram questionados quanto ao que acreditavam serem habilidades fundamentais ao desempenho dessa função.

O professor João afirma que a coordenação pedagógica se trata de um cargo de direção da escola, portanto, além das habilidades que esse profissional adquire em sua prática na escola, há também outras habilidades pessoais que podem contribuir para essa atuação, como

liderança, criatividade, paciência, discernimento para atender as demandas necessárias e tolerância para lidar com problemas na escola.

A professora Joana, diz que o coordenador pedagógico deve ter uma visão ampla do que é a escola, tarefa que afirma ser muito difícil. Ela acredita que hoje pode dizer que tem possui essa visão, pois trabalhou como coordenadora na época denominada orientadora pedagógica, portanto esclarece que dependendo do lugar que se está tem-se somente um ponto de vista, entretanto Joana acha que o coordenador tem que ter a habilidade de “olhar por cima”, diz que tal função é muito importante no contexto escolar, pois é o que gera os elos na estrutura administrativa e pedagógica da escola.

A professora Mariana pensa que para se estar na função de coordenador pedagógico primeiramente se deve saber trabalhar em equipe e ser uma pessoa que consiga trabalhar com diferentes pessoas. Muitas vezes, ela diz, o professor chega com as atividades planejadas, não se abre para trabalhar em parceria com o coordenador, o que segundo a Mariana, demanda do coordenador bastante paciência no enfrentamento dessa dificuldade. Mariana ressalta com veemência que essa função não pode ser exercida com tons de fiscalização, mas sim em uma perspectiva de apoio, portanto esse profissional deve ser uma pessoa que busque conhecimentos inovadores que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola.

O professor Carlos afirma que o coordenador pedagógico deve ser alguém capaz de articular os processos educativos na escola, acompanhar a proposta da escola, e observar em que medida essa proposta está sendo implementada ou não, zelar pela dimensão da formação continuada, se atentar as demandas que surgem no trabalho da escola e quais precisam ser supridas em termos de formação dos professores. Acredita que esse profissional, para ter uma boa atuação, deve dominar a competência política e a competência técnica, buscar um equilíbrio nessas duas dimensões, sendo a dimensão da competência técnica se inteirar dos processos de construção, do Projeto Político Pedagógico, e conduzir processos de avaliação. Carlos ainda fala que o coordenador deve estar sempre atento a condição docente, pensando em quais aspectos pode melhorar a condição de trabalho dos professores.

Observamos, por meio destas falas, que os professores entendem ser a função de coordenador pedagógico algo fundamental ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Podemos perceber, por intermédio das afirmações dos professores a respeito do que é ser coordenador pedagógico, que há uma consciência da importância de uma formação ampla que proporcione a esse profissional subsídios para que os mesmos possam desempenhar com excelência suas funções na escola.

5. APRESENTAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Neste item serão apresentados os relatos sobre a atuação de coordenadores pedagógicos encontrados nos relatórios de estágio de dez alunos do curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina “Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, pertencente à grade curricular da formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”. Foram descritos cinco relatórios de alunos que fizeram seus estágios em escolas municipais e cinco relatórios de estágios em escolas estaduais.

5.1 Descrição dos cinco relatórios de estágios em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte

Aluno 1:

O relatório do Aluno 1 se inicia com a citação de um trecho da Resolução nº. 76/97 de abril de 2000 da Secretaria de Educação, que lista algumas das atribuições que cabem ao coordenador pedagógico. Nessa citação é esclarecido que ao coordenador cabe: assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas, na coordenação dos projetos internos, na relação comunidade/escola, no subsídio aos professores, no desenvolvimento de suas atividades docentes, na potencialização e garantia do trabalho coletivo na escola e na execução e acompanhamento das ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP). O aluno 1 afirma que na escola em que fez seu estágio a coordenadora atende às proposições da Resolução, sendo que dentre suas atividades ela:

- Auxilia os professores, buscando acompanhar de perto o trabalho dos mesmos;
- Verifica as atividades propostas pelos professores a fim de averiguar a adequação à idade dos alunos;
- Observa se essas atividades estão dentro do planejamento da escola;
- Observa as faltas dos alunos, se algum deles tem mais de três faltas consecutivas a coordenadora liga para a casa do aluno para verificar o que ocorreu e dá um retorno aos professores sobre o fato;
- Ajuda os professores a responder bilhetes enviados pelos pais dos alunos;
- Acompanha o desenvolvimento das rotinas diárias;
- Verifica os horários dos professores;

- Auxilia na hora do almoço dos alunos;
- Substitui professores em suas ausências;
- Organiza a saída dos alunos que usam o transporte escolar;
- Fica com os alunos que os pais buscam muito depois do horário de término da aula;
- Aguarda a chegada dos pais quando um aluno passa mal;
- Participa do ACEPAT²² com os professores, contribuindo com o desenvolvimento das atividades e discussões.
- Organiza reuniões pedagógicas;
- Reúne-se quinzenalmente com o responsável da Secretaria Municipal de Coordenação de Gestão Regional da escola, pois este avalia o trabalho da coordenadora e da escola;
- Assume grande responsabilidade na organização das festas da escola;
- Participa de reuniões da Regional, passando informações sobre a educação infantil;
- Organiza a formação dos professores junto ao acompanhante da Secretaria Municipal de Educação.

Aluno 2:

O relato do aluno 2 sobre a atuação do coordenador é iniciado com a afirmação de que o mesmo não tem conhecimento dos conteúdos dados em sala de aula, pois não auxilia os professores no desenvolvimento de seus trabalhos, ao contrário, se envolve muito mais em atividades administrativas e burocráticas. Dentre suas atividades, a coordenadora:

- Controla a lista de presença dos alunos;
- Administra os horários de aulas, controla e distribui as disciplinas nos horários fixados previamente, pois esse horário é constantemente alterado devido à rotatividade dos professores;
- Controla o número de cópias e o tipo de material que os professores requerem para xerox;
- Atende aos professores sempre que solicitada a resolver qualquer questão com os alunos ou administrativa;
- Atende aos alunos quando a procuram para solucionar pendências sobre horários, declarações e trocas de sala;

²² Nesta escola existe um horário para os professores se dedicarem à produção de projetos, este momento é denominado ACEPAT. No relatório da aluna não há uma descrição do significado exato da sigla usada.

- Trata diretamente com os funcionários da escola para o ordenamento dos serviços da escola.

Aluna 3:

A Aluna 3 inicia seu relato afirmando que a coordenadora observada se mostra como mediadora entre os alunos, professores, pais e a direção da escola. No período do estágio, a aluna relata que a coordenadora estava envolvida com a elaboração do PPP da escola, como este ainda não estava pronto a escola se baseava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As atividades principais dessa coordenadora, segundo a observação da Aluna 3, são:

- Elaborar a pauta de reuniões pedagógicas, ocorridas todas as sextas-feiras, nas quais são discutidos os problemas decorridos na semana;
- Substituir o porteiro em sua ausência;
- Tirar xérox, arquivar documentos, controlar material didático e esportivo;
- Controlar a frequência dos professores, preencher as fichas de avaliação, direcionar o conselho de classe;
- Organizar a programação anual da escola;
- Substituir professores em suas ausências, as quais ocorrem todos os dias;
- Fazer o planejamento pedagógico da escola junto aos professores durante o ano letivo;
- Mediar todos os problemas disciplinares entre os alunos e professores, buscando resolvê-los.

Aluna 4:

Na escola onde a Aluna 4 estagiou há duas coordenadoras que atuam mais especificamente em funções de atendimento aos alunos, professores e à comunidade externa. As atividades dessas coordenadoras se dividem em:

- Elaborar projetos institucionais, ações de planejamento, além de cuidar da documentação da escola junto à Secretaria Municipal de Educação;
- Organizar a entrada das turmas;
- Imprimir e organizar as listas de chamadas das turmas;

- Buscar contatos de locais a serem visitados com os alunos, assim como agendar com profissionais que possam vir à escola para fazer alguma palestra ou dar um curso aos alunos;
- Atender alunos sobre a solicitação de documentos e quanto à indisciplina dos mesmos;
- Atender professores e estagiários orientando-os sobre materiais e preenchimento de documentos;
- Circular pela escola observando se todos os alunos se encontram em sala de aula;
- Auxiliar os professores na realização de projetos;
- Coordenar o recreio administrando os problemas de indisciplina que ocorrem nesse intervalo;
- Atender aos pais quando solicitam alguma explicação referente a seus filhos;
- Repassar recados e orientações da direção da escola aos professores.

Aluno 5:

Na escola onde o aluno 5 estagiou a coordenação pedagógica é formada pelo diretor, vice-diretor, um pedagogo e professores escolhidos entre seus pares. Estes atuam:

- Coordenando a construção do currículo da escola;
- Atendendo as demandas dos alunos;
- Avaliando e promovendo os projetos desenvolvidos na escola;
- Organizando, planejando e desenvolvendo processos de formação continuada dos professores;
- Participando de reuniões e processos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- Articulando a secretaria da escola com as instâncias pedagógicas, socializando informações sobre a documentação de alunos, acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos alunos;
- Desenvolvendo ações junto à família e aos alunos para garantir a frequência regular;
- Encaminhando e acompanhando junto aos órgãos competentes casos de abusos, violação de direitos e negligências com alunos;
- Planejando os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos/projetos;
- Assegurando, junto aos professores, o uso e a retomada dos registros do processo vivenciado pelos educadores para novos planejamentos;

- Construindo estratégias, junto ao coletivo da escola, para a organização da substituição na falta de algum professor.

5.2 Descrição dos cinco relatórios de estágios em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte

Aluno 1:

Nessa escola há somente uma supervisora²³, pois o número total de alunos não possibilita direito à escola de possuir mais de uma supervisora. O trabalho da supervisora associa-se à relação família/escola, professor/aluno, aluno/aluno e professor/direção. Esta atua da seguinte forma:

- Auxilia na entrada dos alunos durante as manhãs, antes do início da aula canta com os alunos uma música de entrada intitulada: “Bom dia amigo! Bom dia irmão!”, além de fazer uma oração agradecendo pelo dia e pelos professores;
- Atende aos pais quando solicitada pelos mesmos;
- Busca solucionar questões de indisciplina, de falta de atenção dos alunos, os problemas de aprendizagem; tipos de solicitação que são constantemente encaminhadas a ela;
- Toma leitura dos alunos, olha o caderno dos mesmos, atentando-se principalmente para aqueles que estão se preparando para as avaliações do governo;
- Nas reuniões pedagógicas busca delimitar o que é prioridade naquele momento para escola, tenta levar soluções para as dificuldades apresentadas pelas professoras;
- Escreve e distribui bilhetes encaminhados aos pais;
- Procura articular o trabalho pedagógico de implementação e planejamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Aluna 2:

Em seu relatório a Aluna 2 faz uma relação entre as atribuições constantes do Estatuto do Magistério de Minas Gerais (Artigo 6º da Lei 15.293) com a atuação da supervisora que observou. De acordo com o Estatuto, um supervisor deve exercer a supervisão do processo

²³ É importante esclarecer que os termos utilizados para denominar o cargo em questão (supervisores e coordenadores) foram tirados dos próprios relatórios em análise.

didático, ser um elemento articulador no planejamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas. Para a aluna de certo modo a supervisora que observou cumpre as atribuições propostas no Estatuto. São atividades referentes à atuação da supervisora observada pela aluna 2:

- Articulação das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvem os alunos, responsáveis e a comunidade;
- Envolvimento em programas de capacitação direcionados à docência;
- Desenvolvimento do calendário escolar;
- Participação e coordenação das atividades do Conselho de Classe;
- Orientação, aconselhamento e encaminhamento dos alunos em sua formação geral e na sondagem das aptidões específicas;
- Busca pelo cumprimento das proposições do PPP, articulando e organizando os profissionais e tempos da escola;
- Apoio pedagógico aos professores;

Aluna 3:

A Aluna 3 afirma que o trabalho da coordenadora na escola onde estagiou é marcada pela fiscalização. As ações da coordenadora concentram-se em:

- Controlar a entrada e saída dos alunos;
- Controlar os alunos nos intervalos de uma aula e outra;
- Autorizar quem entra e quem sai da escola;
- Ouvir e receber reclamações de alunos, pais, professores e funcionários da escola;
- Cobrar empenho, responsabilidade, pontualidade e presença dos professores;
- Organizar conselhos de classe, reuniões com professores, pais e alunos;
- Recolher provas que os professores aplicam;
- Dar avisos nas salas de aula;
- Analisar o desempenho dos professores e alunos;
- Buscar fazer uma ligação entre o corpo docente e a diretoria;
- Atuar em muitos momentos como psicóloga, amiga e conselheira, pois há muitas demandas em relação à falta de estrutura familiar e questões de indisciplina bastante recorrentes na escola.

Aluno 4:

No relato de estágio do aluno 4, o mesmo faz uma relação direta com o gráfico desenvolvido no trabalho de Barreira (2006), gráfico este que expõem o tempo gasto em cada atividade dos supervisores analisados no trabalho da autora que faz um estudo sobre a prática profissional da supervisão educacional. O aluno afirma que se fosse comparar o trabalho da coordenadora da escola em que fez o estágio poderia dizer que a maior parte do tempo é gasto em atividades administrativas e burocráticas, ações de atendimento aos alunos indisciplinados, atendimentos aos pais e professores e reuniões pedagógicas. Nessa escola há dois coordenadores, denominados pelo aluno em seu relatório como “bombeiros” da escola, pois suas atividades são sempre na intenção de apaziguar os problemas do dia a dia escolar. As atividades desenvolvidas pelos coordenadores se resumem em:

- Resolução de problemas de indisciplina dos alunos;
- Atendimento aos professores em questões de dúvidas em trabalhos pedagógicos;
- Desenvolvimento de reuniões disciplinares envolvendo alunos e professores;
- Assessoramento aos professores no momento da entrada dos alunos em sala de aula;
- Preparação dos diários de classe;
- Auxílio à direção da escola na correção de provas de avaliação dos alunos da escola e na inscrição da escola no projeto de gestão democrática;
- Ajuda aos professores na elaboração de provas;
- Elaboração do calendário escolar.

Aluna 5:

No relato da Aluna 5 há algo bastante interessante no que se refere à descrição do cargo de coordenação. A aluna inicia seu relato citando um trecho do Guia do Especialista em Educação Básica da Secretaria Estadual de Minas Gerais²⁴. Nessa citação ela aponta que o Guia cita como atribuições deste especialista a orientação, o acompanhamento, a implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na escola. Ela afirma que na escola onde fez o estágio a coordenação atendia, de certo modo, às atribuições apontadas pelo referido Guia, pois sua grande demanda de trabalho consistia em atender casos de indisciplina dos alunos e resolver constantes pendências dos professores em relação à

²⁴ O índice do Guia do Especialista em Educação Básica encontra-se no Anexo 7.

efetivação dos trabalhos em sala de aula, o que de acordo com a aluna 5, prejudica as demais atividades desse coordenador, o qual se queixa de não conseguir articular, coordenar e integrar o trabalho pedagógico, como apontam as determinações legais. Assim, as atividades do coordenador nesta escola são:

- Reorganização diária do horário de aulas, resultado das constantes faltas dos professores;
- Recebimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais;
- Acompanhamento do recreio dos alunos;
- Conversa e orientações aos professores;
- Resolução de problemas relacionados à indisciplina dos alunos em sala;
- Atendimento de constantes cobranças da Secretaria Estadual de Educação no que diz respeito às avaliações externas de desempenho dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste tópico é apresentar algumas conclusões a respeito do que foi observado diante da pesquisa desenvolvida. De forma geral buscamos com este trabalho conhecer, por meio da fala de alguns alunos do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, os conceitos dos mesmos em relação à formação e prática do coordenador pedagógico. De maneira mais específica buscou-se considerar a fala de sete alunos que cursaram a formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica” sobre como os mesmos entendem a formação e prática do coordenador pedagógico e o relatório de estágio em Coordenação Pedagógica de dez alunos que também cursaram a formação complementar referida além de compreender como quatro professores dessa formação complementar entendem a formação e prática do coordenador pedagógico. E foi pautando sobre os objetivos propostos que procurar expor aqui algumas reflexões suscitadas desse trabalho.

Apontamos, em primeiro lugar, que o processo de formação do coordenador pedagógico no momento acadêmico deve ser observado como parte de uma formação complexa e em contínua transformação, assim como suas habilidades desenvolvidas no decorrer de sua prática profissional. Desta forma, acreditamos que a construção de uma profissão não é algo que se adquire somente no curso de formação acadêmica, mas sim algo construído dentro de um processo dinâmico no qual há constantes ressignificações.

Uma reflexão importante a ser ressaltada diz respeito à constante afirmação da maioria dos alunos entrevistados de que só poderia ter clara qual seria a atuação do coordenador pedagógico após estagiarem. Alguns dos alunos na época da entrevista estavam iniciando seu processo de estágio, outros ainda não o haviam iniciado. Diante de suas experiências e dos estudos desenvolvidos no curso de Pedagogia, os alunos, de maneira geral, afirmaram que as atividades do coordenador pedagógico estariam ligadas ao auxílio dos professores, dos alunos e pais destes. Ao coordenador também caberia organizar o coletivo docente, desenvolver projetos junto aos professores, organizar o PPP, administrar questões disciplinares na escola, ter habilidades de liderança, estar atento à formação continuada dos docentes e participar ativamente diante das necessidades expostas pelos professores. Portanto, no imaginário dos alunos do curso de Pedagogia, o coordenador pedagógico assume funções bastante conhecidas e apropriadas a esse profissional pelo senso comum pedagógico.

Podemos citar as atribuições dispostas no Estatuto do Magistério, contido na Lei 7109 de 13/10/1977, são elas:

- Supervisão do processo didático em seu tríptico aspecto de planejamento, controle e avaliação;
- Assessoramento às atividades do corpo docente;
- Atuação no serviço de supervisão para organizar e manter o trabalho pedagógico;
- Atuação junto aos alunos e familiares, para dinamizar o processo ensino-aprendizagem;
- Assessoramento ao diretor da escola;
- Atuação junto a outros setores para assessorar pedagogicamente suas atividades;
- Atuação para assegurar a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência às escolas.

O que se observa é que ainda hoje, tanto no imaginário dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a prática do coordenador pedagógico, quanto no relato sobre observação da prática desses, há marcas fortes das definições do Estatuto. Mesmo diante de diversas mudanças sociais e dos avanços das discussões no campo educacional, as atividades dos coordenadores, hoje, se encaixam perfeitamente nas atribuições apontadas no Estatuto do Magistério construído em 1977. Tal constatação nos leva a questionar a posição da escola e das instâncias administrativas e pedagógicas superiores frente às transformações da sociedade como um todo, o que pode gerar, em alguns momentos, críticas ao trabalho do coordenador na escola.

É importante observarmos que diante da descrição da prática do coordenador em escolas municipais e estaduais, podemos perceber a nítida influência das condições socioeconômicas e culturais na atuação desses profissionais na escola. Na maioria dos relatos, tanto de escolas municipais quanto das estaduais, percebe-se a forte presença de um intenso esforço por parte do coordenador, em buscar soluções para a constante indisciplina dos alunos, o que em vários momentos é apontado como um fator limitador da sua ação, face às demais demandas de trabalho presentes na escola.

Essa constatação também pode ser observada nas falas dos alunos do curso de Pedagogia, pois esses, tendo ciência dessas situações na escola, quando questionados sobre as habilidades necessárias para uma boa atuação do coordenador pedagógico citam: ter “jogo de cintura”, ser bastante paciente e desenvolver destrezas que permitam contornar as situações

complexas que ocorrem no espaço escolar, no que diz respeito ao relacionamento entre alunos e professores.

Em alguns dos relatos da prática do coordenador nas escolas públicas, podemos observar que são apontadas tarefas relacionadas aos processos avaliativos aplicados nas escolas das Secretarias de Educação do Estado e do Município. Em vários relatórios há a descrição de reuniões com Secretários de Educação para avaliação do desenvolvimento de tais processos na escola.

Podemos aqui citar um dos resultados obtidos por Tambini (1979), no seu trabalho sobre a caracterização do pedagogo na Grande BH. A autora afirma que naquele momento as funções atribuídas ao supervisor evidenciavam o controle e a uniformidade que o Estado desejava manter dentro das escolas. Assim, observamos ainda hoje a presença dessa intenção por parte do Estado, o que gera uma preocupação e dedicação demasiada dos coordenadores às avaliações do Estado relativa ao desempenho dos alunos na escola.

Tambini (1979) também revela, no momento de sua análise, que o trabalho de supervisão é planejado pelo órgão central, que orienta e avalia, trazendo trabalhos planejados e elaborados pelas Delegacias Regionais de Ensino e encaminhados às escolas para serem executados. Fazemos aqui uma importante reflexão, quando observamos que em um dos relatórios sobre a prática do coordenador a aluna se refere ao Guia do Especialista da Educação Básica, documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas, que se autodenomina instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica²⁵ da Escola Pública. Nesse documento há, muito detalhadamente, toda a descrição de como deve desenvolver-se o trabalho desse profissional dentro da escola, são explicitadas cada atividade a ser executada no decorrer dos meses do ano. Pode-se concluir que as ações por parte do governo do estado, continuam, ainda hoje, muito semelhantes às constatadas por Tambini em suas análises.

Nas falas dos professores do curso de Pedagogia, que lecionavam na formação complementar em “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, a respeito da atuação do coordenador pedagógico, foi possível observar algumas semelhanças com o relato dos alunos a respeito das idéias sobre a prática do coordenador. Os professores apontam que um bom coordenador deve ser capaz de articular os processos educativos na escola, acompanhar a proposta da escola, observar em que medida essa proposta está sendo implementada ou não, zelar pela dimensão da formação continuada, observar quais demandas surgem no trabalho da

²⁵ Termo utilizado atualmente para caracterizar, no estado de Minas Gerais, o cargo de supervisor educacional.

escola, a fim de supri-las em termos de formação criando um espaço que possibilite um trabalho reflexivo.

A leitura dos relatórios de estágio sobre a atuação do coordenador nos faz, mais uma vez, enfatizar que as atividades desse profissional se aproximam não só do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia, em sua atuação real o coordenador constantemente trata de problemas muito característicos da escola em que atua, pois surgem demandas relacionadas aos contextos do entorno escolar. Isso, podemos observar no relato de uma das alunas que estagiou em uma escola estadual, quando ela denomina os coordenadores dessa escola de “bombeiros”, ou seja, os mesmos direcionavam suas ações a “apagar os focos de fogo” que surgem no dia-a-dia da escola. Cada escola possui seus tempos e espaços específicos o que transcende muitas vezes às reais demandas em prol do bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e das atividades administrativas e burocráticas necessárias à escola. Assim em muitos momentos, como é explicitado nos relatórios de estágio dos alunos, os coordenadores pedagógicos são envolvidos em questões como a substituição de professores, frente às suas recorrentes faltas, o auxílio no controle dos alunos e a resolução de problemas administrativos e burocráticos, fruto das inúmeras exigências das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Assim podemos afirmar que, embora o discurso acerca das atribuições desse profissional tenha avançado, como é constatado pela discussão teórica sobre o tema, as tarefas a ele atribuídas ou delegadas pela escola e pelo sistema, de um modo geral, ainda comprovam a idéia inicial de que o supervisor é alguém que deve manter o ritmo pedagógico na escola, o que talvez nos leve a constatar que a teoria, na prática, seja realmente outra.

Autores como Aguiar e Ferreira (2002), Almeida (2003), Clementi (2003), Abreu e Bruno (2006), Silva (2006) e Falcão Filho (2007) tratam do tema Coordenação Pedagógica na atualidade, trazendo elementos sobre a atuação desse profissional frente ao atual quadro social das escolas.

Almeida (2003) nos fala que diante das inúmeras mudanças, de ordem econômica, política, social, ideológica, que ocorrem na sociedade atual, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências evidenciadas por esse contexto. Para tanto, a autora afirma que se torna mais que necessária a presença de um coordenador pedagógico que seja consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Abreu e Bruno (2006) apontam que de acordo com o Regimento Escolar, Artigo n°. 129/2006 da Resolução do Conselho Estadual de Educação, a função de coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência bem-sucedida do aluno. De acordo com Clementi (2003), cabe ao coordenador acompanhar o projeto pedagógico, estar atento aos processos de formação dos professores e partilhar com eles suas ações.

Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar, funções muito presentes nas descrições sobre a prática desse profissional contidas nos relatórios de estágio descritos, assim como no ideário dos alunos do curso de Pedagogia sobre as práticas destes.

Falcão Filho (2007) faz uma descrição detalhada das atividades do coordenador pedagógico na escola, as quais também se assemelham às dos relatos da prática desse profissional. Para o autor, as ações desse profissional compõem-se de quatro momentos: acompanhamento, assistência, orientação e articulação. O momento de acompanhamento tem como objetivo saber como as atividades dos docentes e discentes estão sendo desenvolvidas, de modo a contribuir com seu saber e sua prática para a solução dos problemas que surjam no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. A partir daí, surge o momento de assistência, no qual o coordenador presta uma colaboração às ações docentes e discentes.

O momento de orientação visa alterar a forma de atuação do docente em uma determinada situação ou a influenciar futuras atuações. E o momento de articulação exige que o coordenador seja capaz de desenvolver ações para unir e integrar os docentes na busca de objetivos comuns. Vemos nas palavras do autor inúmeras identificações com as falas dos alunos do curso de Pedagogia, quando os mesmos relatam sobre o auxílio ao professor e aos alunos, assim como nas narrativas dos professores do curso e principalmente com a descrição das práticas desse profissional contidas nos relatórios de estágio descritos.

Concluimos nosso trabalho afirmando que as falas de alguns alunos do curso de Pedagogia a respeito da formação e prática do Coordenador Pedagógico estão diretamente relacionadas e apoiadas na opinião dos mesmos em relação a sua observação pessoal de questões como motivação para entrada na universidade, conhecimento da prática docente e atuação do coordenador pedagógico nas escolas, ou seja, não foi nossa intenção diagnosticar problemas na formação do coordenador pedagógico formado no curso de Pedagogia da FAE/UFMG, muito menos entender a prática desse profissional, pois esse seria um trabalho muito mais minucioso do que o apresentado aqui.

Nossa intenção foi apenas buscar compreender as percepções de alguns alunos do curso de Pedagogia da FAE/UFMG a respeito da formação e prática do coordenador pedagógico o que nos faz de alguma maneira entender à necessidade premente da presença desse profissional na escola para que por meio de um trabalho coeso e responsável do mesmo possa haver significativas mudanças, pois acreditamos que o coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar em prol da busca pela integração dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, pela manutenção das relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e o desenvolvimento do ensino dos alunos, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. de; BRUNO, E. B. G. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

AGUIAR, M. A. da S.; FERREIRA, N. S. C. (org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papirus, 2002.

AGUIAR, M. A.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, N.; GARCIA, E. L. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1986.

ALVES, N.; GARCIA, E. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARREIRA, K. V. V. *Prática em extinção ou em processo de renovação?* Um estudo sobre a supervisão educacional. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BEDRAN, M. I. S. A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, p. 74-83, jun. 1986.

BERNARDES, M. P. A. *A supervisão escolar em Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

BOHOSLAVSKI, Rodolfo. *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

BORGES, A. S. *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P. & PASSERION, J. C. 1982. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª ed.

BRAGA, D. de. O. L. *Da supervisão escolar burocrática à supervisão democrática: algumas reflexões*. Programa de Mestrado em Educação, n. 2., Teresina, 1997, p. 101-117.

BRASIL. CNE. *Diretrizes para Educação Nacional*. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 de abril de 2010.

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, Ano CXXXIV, n. 248 de 23 de dezembro de 96.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 21/2001*, Diário Oficial da União de 2001, seção 2, p. 10.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 28/2001*, Diário Oficial da União de 2 de outubro, 2001, seção 4, p. 20.

BRASIL. *Resolução CNE 2/1997*, Diário Oficial da União de 1997, seção 3, p. 15.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2006*, Diário Oficial da União de 16 de maio, 2006, seção 1, p. 11.

BRASIL. *Parecer 251 de 1962 que estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia*. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Documenta, n. 11, Brasília, 1963.

BRZEZINSKI, I. *Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor “primário”*. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7. *Anais*, 1994, v. 2, p. 324-364.

CABRAL, C. L. de O. *A Pedagogia como campo de conhecimento emergente: implicações na formação e na profissão do pedagogo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

CARVALHO, A. J. V. de. *Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

CASTRO, M. de. *Curso de Pedagogia: Novos questionamentos em torno de uma velha identidade. Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*. Rio de Janeiro. v. 9. n. 31, p. 167-192, abr./jun., 2001.

CLEMENTI, N. *A voz dos outros e a nossa voz*. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DALBEN, A. I. L. de F. *Trajatória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG – 1943-2000*. Texto utilizado para a reforma curricular do curso de Pedagogia FaE/UFMG 2000-2001. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo, Editora Ática, 2007.

ESTEVES, A. K. S. *De professor a educador: O papel do Ensino Superior na formação inicial em exercício*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004.

FALCÃO FILHO, J. L. M. *Dicionário crítico: coordenador pedagógico*. *Presença Pedagógica*, v. 13, n. 75, mai/jun 2007, p. 48-58.

FÁVERO, A. *Formação de formadores: um desafio das/nas Instituições de Educação Básica*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2008.

FEREIRRA, N. S. C. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA, 1., 2004, Belo Horizonte, Minas Gerais, Formação, Identidade e Práticas. Belo Horizonte, set/2002. Parte I – conferências.

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA: *Formação, identidades e práticas*. Caderno do Fórum. Belo Horizonte: julho, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

GARCIA, D. F. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. 1988. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília – DF: Editora Plano, 2002.

GHIRALDELLI, P. Jr. *O que é Pedagogia?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, p. 71. (Coleção Primeiros Passos)

GOMES, A. de A. *Memórias e trajetórias dos estudantes de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

GONZÁLEZ ARROYO, M. *Escola plural: Proposta pedagógica*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e estado moderno*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1968.

GUEDES, A. O. *O Ideário Pedagógico do curso de Pedagogia UFF/Niterói*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças*. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999, p. 1-30. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 de março 2010.

LIBÂNEO, José C. & PIMENTA, Selma Garrido - *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança* -Educação e Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro/99. Pg. 239- 277.

LIBÂNEO, José C. - *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5ª ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

_____ Fundamentos teóricos e práticos da formação docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática- tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo- 1990

LIMA, E. de F. *O curso de Pedagogia e a nova LDB: Vicissitudes e perspectivas*. In: VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 2001.

LODI, J. B. *A entrevista: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo, Pioneiro, 1977, p. 13-31.

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

MALDONADO, M. B. *O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MARGATO, A. F. *Identidades em construção: um processo sem fim (uma investigação “com” e “por” professores)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MEDINA, A. da S. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2. ed. Porto Alegre: AGE/RS, 2002.

MEDINA, A. da S. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR. C. A. da; RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MINAS GERAIS. *Guia do Especialista em Educação Básica*. Instrumento Didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Governo de Minas Gerais. 2008.

MINAS GERAIS. *Lei estadual 7.109, de 14 de outubro de 1977*. Contém o estatuto do pessoal do Magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Minas Gerais, Diário Executivo, 14 de outubro de 1977.

NETO, A. R. de S. *A construção e a implantação de uma proposta alternativa para o curso de Pedagogia da UFG*. 1999. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

NEVES, S. J. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálysis*. v. 7, n. 2 julho/dez. 2004. Florianópolis. p. 192-202.

NOGUEIRA, C. M. M.; VIEIRA, L. M. F.; PAIXÃO, L. L. C.; GOMES, N. L.; ALMEIDA, M. A.; PEREIRA, M. R.; RESENDE, T. F.; FONSECA, M. C. F. R.; PAULINO, M. G. R.; KIMURA, S.; DAMASCENO, L. S. *Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: Colegiado do curso de Pedagogia, UFMG, setembro de 2007.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. G. B. *Curso de Pedagogia: a contribuição na construção dos saberes docentes*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, A. S. de. *Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço*. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAIVA, E.; PAIXÃO, L. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 1980.

PEREIRA, A. M. *Curso de Pedagogia: representações de alunos e ex-alunos sobre o curso e sua profissionalização: um estudo em Mato Grosso*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PONTE, A. E. de S. *O saber e fazer de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2008.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho a ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, A. A. P. dos. *O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. *Idéias*, n. 24, 1994, p. 95-105.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et. al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVINI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte: SME, outubro, 1994.

SILVA, A. C. da. *A constituição dos saberes da docência: uma análise do campo multiplicativo*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, A. F. da. *Significado das Vivências no Estágio em Pedagogia – Séries Iniciais*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Norte, 2002.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Coleção polêmicas do nosso tempo, 66. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, J. M. da.; SILVEIRA, E. S. da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SILVA, M. da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA JUNIOR, C. A. da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1986.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes, 1974.

SOARES, A. V. T. *Coordenação Pedagógica: ato de maestria*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, S. M. de. *O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na Educação Básica: uma construção*. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TAMBINI, M. I. S. B. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande Belo Horizonte*. 1979. 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.

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

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. et al. *Administração Escolar* – Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 9-17.

TRICHES, J. *Curso de Pedagogia: propostas em disputa*. Relatório parcial de bolsista PIBIC Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Orientadora: Olinda Evangelista. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/JocemaraTriches.htm>>. Acesso em: 26 de junho de 2010.

ULHÔA, A. A. *O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2007.

VEIGA, Ilma. P.A. (et alii) *Licenciatura em Pedagogia: realidades incertezas, utopias*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

ANEXOS

Anexo 1: Questionário

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

Belo Horizonte, setembro de 2009.

Prezados (as) Alunos (as),

Este questionário é parte integrante da coleta de dados da minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo conhecer, por meio da fala de alguns alunos do curso de Pedagogia da FAE/UFMG, os conceitos dos mesmos em relação à formação e prática do coordenador pedagógico. Informo que esta pesquisa segue as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) da UFMG. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários a essa investigação. Coloco-me a disposição para esclarecer qualquer dúvida (maricantaruti@yahoo.com.br (31) 3327-0459/ (31) 9125-8261).

Atenciosamente,

Débora Maria Rodrigues Cantaruti de Carvalho

1 – Identificação

Nome:

E-mail:

Fone:

Sexo: feminino masculino

Estado civil: Solteiro (a) Casado (a) Viúvo (a)

Faixa etária (anos): 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 mais de 50

2 – Formação e dados sobre experiência profissional

2.1 Cursou o Ensino Fundamental em escola pública ou particular?

Pública Particular

2.2 Cursou o Ensino Médio em escola pública ou particular?

Pública Particular

2.3 O curso de Pedagogia foi sua primeira opção ao buscar a formação superior?

Sim Não

2.3.1 Se não, qual sua outra opção? _____

2.4 Atualmente trabalha?

Sim Não

2.5 Já participou ou participa de algum projeto de iniciação científica, extensão ou ensino dentro da UFMG?

Sim Não

2.5.1 Se sim, qual? _____

2.6 Trabalha atualmente na área educacional, ou já trabalhou?

Sim Não

2.6.1 Se sim, quanto tempo tem de experiência profissional na área?

menos de 1 ano 1 a 3 anos 4 a 5 anos 6 a 10 anos mais de 10 anos

2.6.2 Qual ou quais funções exercia? _____

2.7 Antes de ingressar no curso de Pedagogia já havia cursado Magistério ou Normal Superior?

Sim Não

2.8 A formação Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica foi sua primeira escolha para complementar seu curso?

Sim Não

2.8.1 Se não, qual sua outra opção? _____

Anexo 2: Roteiros de entrevista com os alunos

Roteiro de entrevista (Alunos):

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Data:

Sexo:

Estado Civil:

Local atual de trabalho:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Telefones de contato:

Endereço:

Dados sobre escolha profissional

- 1- Quando iniciou o curso de Pedagogia você tinha clara sua escolha? Quais os motivos o(a) levaram a escolher o curso?
- 2- Quais as expectativas ao iniciar o curso? O que imaginava aprender?

Dados sobre o curso de formação

- 1- Você acredita que o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais?
- 2- Durante o curso como foi a escolha pela ênfase em gestão e coordenação pedagógica?
- 3- Das disciplinas cursadas na ênfase, o que você nomearia como fundamental à profissão de coordenador pedagógico?
- 4- Qual a função das ênfases, na sua opinião, para a formação do pedagogo?

Dados sobre a profissão

- 1- Você tem experiência profissional na área? Já deu aula ou trabalhou em escola como coordenador pedagógico? Se sim, descreva quais eram suas principais atividades diárias.
- 2- Como você imagina ser a rotina de atividades de um coordenador pedagógico?
- 3- Como futuro coordenador pedagógico, você denominaria sua profissão como fundamental à escola? Qual valor atribuiria a ela diante de tantas críticas?
- 4- Você se sente um(a) professor(a)? Sente-se apto(a) a alfabetizar?
- 5- Em que proporção a profissão de coordenador pedagógico esta ligada à docência? Quais as relações existentes? Ou, na sua opinião, não há muita relação entre essas profissões?
- 6- Quais são as características fundamentais à profissão de coordenador pedagógico?
- 7- Quais habilidades são indispensáveis ao coordenador pedagógico?
- 8- Como você descreveria o mercado de trabalho hoje, para o coordenador pedagógico?
- 9- Quais suas expectativas em relação ao mercado de trabalho em Minas Gerais, especialmente em Belo Horizonte?

Anexo 3: Roteiros de entrevista com os professores

Roteiro de entrevista (Professores):

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Data:

Sexo:

Estado Civil:

Local atual de trabalho:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Telefones de contato:

Endereço:

Dados sobre a formação:

- 1- Qual é a sua formação e nível de graduação?
- 2- Descreva, resumidamente, sua trajetória profissional.
- 3- Há quanto tempo trabalha na UFMG? Quais disciplinas leciona atualmente?

Dados sobre o curso de Pedagogia:

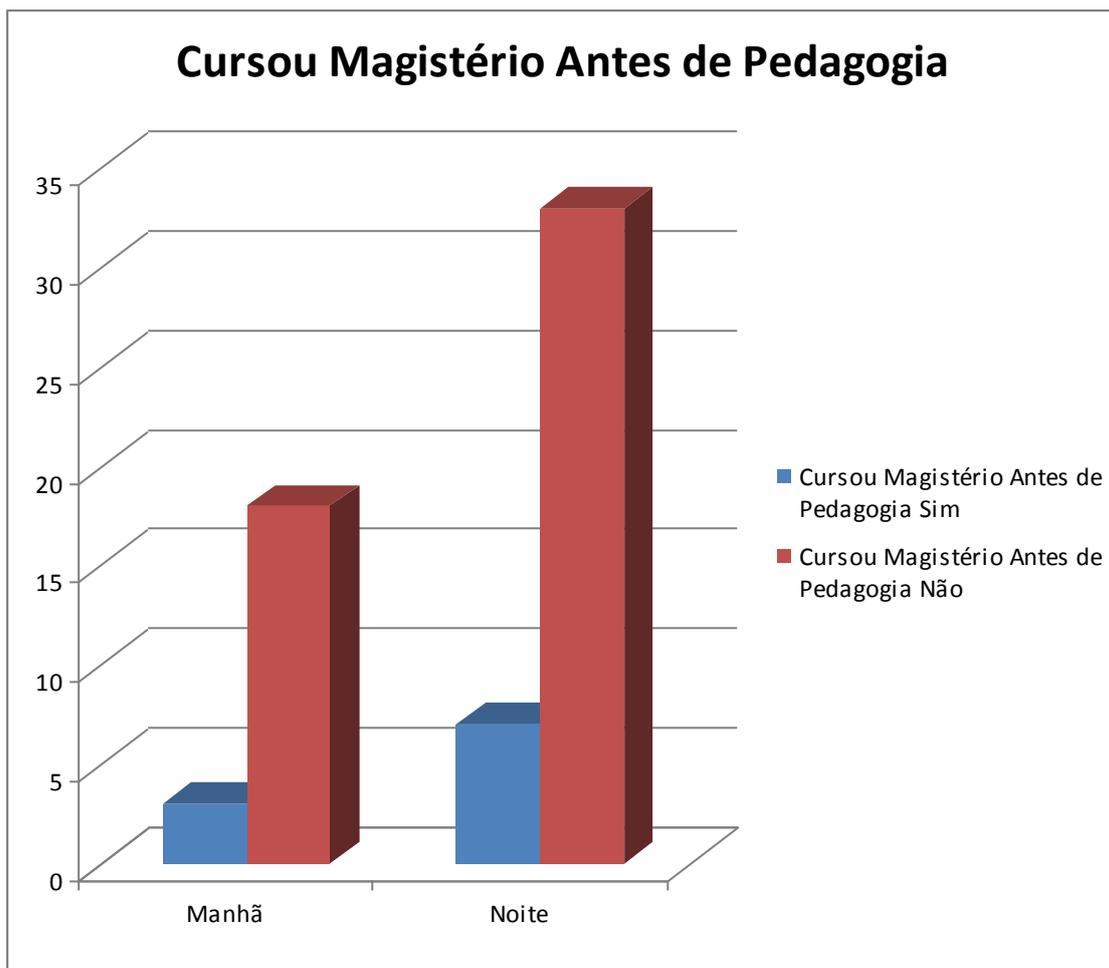
- 1- Na sua opinião qual a função das ênfases no curso de Pedagogia?
- 2- Você acredita que o curso de Pedagogia da UFMG forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais?
- 3- Como você caracterizaria a ênfase em gestão e coordenação pedagógica?

Dados sobre a ênfase em gestão e coordenação:

- 1- Fale um pouco sobre a disciplina que leciona na ênfase. Quais suas características principais?
- 2- Como você caracterizaria a profissão de coordenador pedagógico? Quais suas habilidades principais?

Anexo 4: Um dos gráficos produzidos a partir dos questionários

Cursou Magistério Antes de Pedagogia		
	Sim	Não
Manhã	3	18
Noite	7	33



Anexo 5: Narrativa completa de uma das alunas entrevistadas

Carla é aluna do curso de Pedagogia no período noturno, tem entre 20 e 25 anos e cursa o 8º período. Ela afirma que a primeira vez que tentou vestibular queria na área de psicologia, mas como tinha muito incentivo de sua mãe para a área de educação, acabou na terceira tentativa no vestibular, fazendo Pedagogia. Carla conta que sua mãe está terminando o 2º grau agora, mas ela sempre a incentivou muito a gente a estudar, relata que sua mãe sempre dizia que a área de escola era muito boa, que daria para trabalhar junto com o estudo. Sendo assim, Carla passou a analisar e realmente concluiu que a área da educação é mais abrangente, pode-se escolher o lado social, ou outras opções que existem no mercado.

Ao falar sobre as suas expectativas ao iniciar o curso, Carla afirma que o curso deixou muito a desejar, porque quando se entra para uma faculdade, principalmente na área de Pedagogia tem-se uma visão totalmente diferente, que irá aprender como ensinar, como lidar no dia a dia da escola. Carla conta que chegando no 3º, 4º período, foi observando que era mais teoria, via-se como são as coisas na escola, mas não se aprendiam as respostas, ela diz: “... não tive em nenhuma disciplina assim, você pode tentar fazer isso para melhorar, eles só te davam os problemas e as soluções quase nunca apareciam, então foi meio frustrante, não tudo, no completo, mas a maior parte.”

A respeito da escolha pela formação complementar em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica, Carla conta que de início, quando entrou, não tinha em vista o que eu queria, mas no decorrer do curso com as disciplinas que viu sobre Alfabetização e Letramento percebeu que aquele não era o seu caminho, ainda diz que percebeu que com essas disciplinas o curso não dá base para alfabetizar e letrar ninguém. No que se refere às outras opções de formação complementar, ela afirma nunca ter pensado, as quais eram: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Carla diz que a Educação especial eu nunca havia passado pela sua cabeça, assim como EJA também, sendo assim a gestão surgiu como uma das melhores opções. Entretanto, Carla afirma que ao cursar a disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial”, chegou a se questionar porque não foi para educação especial, pois se identificou muito com a área, e também após ter feito um ano de estágio no sistema de inclusão da prefeitura, se identifiquei muito com a área. Sendo assim afirma ter se arrependido de escolher gestão, entretanto diz gosta muito da área de gestão, mas se pudesse fazer a opção agora iria para educação especial.

Ao falar sobre as disciplinas cursadas na formação complementar, Carla nomeia como fundamental a função de coordenador pedagógico, a disciplina acima citada, “Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial”. Ela acredita que tal disciplina é deveras importante não só para o gestor, mas também para quem está fazendo alfabetização e letramento ou EJA, justifica dizendo que atualmente em nas escolas os professores não possuem preparo nessa área que é tão fundamental. Carla afirma que o curso de Pedagogia não prepara para enfrentar as dificuldades que as necessidades especiais suscitam. Carla fala que chegou a questionar porque essa disciplina era só para quem estava fazendo a formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”.

Ela fala também sobre a disciplina “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica”, afirma que a mesma é importante, mas não dá toda a base. Ressalta a “Gestão Econômica da Educação”, diz achá-la “meio chata”, pensa que tal disciplina não seria então necessária para quem está fazendo gestão, afirma que é meio desproporcional ao que estão aprendendo em outras disciplinas, que é tirar essa figura de que o coordenador pedagógico como aquele que está ali para fazer uma análise do dia a dia da escola em sentido pejorativo. Sobre tal explica:

“Porque acaba que o coordenador pedagógico fica com as questões burocráticas da escola e eles esquecem da parte pedagógica mesmo. Então eu acho que a Gestão econômica vem para aprofundar mais dessa parte burocrática do coordenador e eu acho que não seria tanto, acho que deveria trabalhar mais a parte pedagógica do coordenador, então essa parte para mim teria que ser menos, poderia ser 30 horas, mas é 60.”

Carla afirma que cursando essa formação complementar em gestão não teria uma preparação básica para exercer a função de coordenador pedagógico, diz que como o curso de Pedagogia não forma professores ele também não forma coordenadores, ela explica: “O curso não forma ninguém para ir pra escola, infelizmente não. Ele forma pessoas para trabalharem aqui, em pesquisas, o que você pode fazer o que pode deixar de fazer, mas não forma pra você ir para área.”.

Sendo assim, Carla ressalta que para que o curso de Pedagogia preparar melhor para o exercício dessa função deveria se atentar mais na questão pedagógica, trabalhar com a teoria vinculada à prática, pois ela observa que a prática no curso fica muito distante. Relata que quando entrou no curso teve uma prática no 1º período que, segundo a mesma, não lhe acrescentou em nada, pois não teve orientação adequada da professora do estágio, a respeito desta experiência Carla conta:

“A professora mandou a gente para escola sem base nenhuma, nós estávamos no 1º período, estávamos sem base nenhuma, acabamos de entrar na faculdade, ela chegou e falou

“olha, vocês vão fazer isso e isso na escola”. Então eu acho que a prática aqui é deixada muito a desejar, acho que poderia ser uma caminhada junto, teoria e prática ao mesmo tempo.”

Carla acredita que o curso de Pedagogia da UFMG não forma professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais. Ela pensa que o curso forma pesquisadores, explica que o curso não tem o foco voltado para formar professores. Carla ainda afirma que se algum aluno do curso pretender dar aulas ao se formar, vai ter que buscar se aprimorar sozinho: “... quer sair daqui para atuar como professor você tem que correr atrás sozinho, o curso não te dá essa base para você sair daqui como professor de séries iniciais nem educação infantil nem nada, não te dá essa base”.

Portanto, Carla diz que não se sente uma professora e nem apta a alfabetizar, ela pensa que somente que está trabalhando na área e fazendo o curso de Pedagogia ao mesmo tempo pode dizer que é professor e se sentir preparado para alfabetizar, explica: “... nós que entramos aqui e não tínhamos o Magistério, que nunca entramos em uma sala de aula para alfabetizar..., eu não me considero capaz de alfabetizar”.

Ao falar sobre a função de coordenador pedagógico, Carla acredita que esta tem uma relação muito grande com a docência, justifica dizendo que não se pode ser coordenador sem passar pela sala de aula, pois, sendo assim, seria muito fácil criticar o serviço de um professor, falar o que ele não está fazendo, o que ele deveria fazer.

Carla relata que não tem experiência profissional na área educacional, diz que dentro da escola trabalhei como estagiária de inclusão. Conta que no Ensino Médio foi professora de uma turma de maternal, mas depois que entrou na universidade fez só o referido estágio. Fala que, por meio da iniciação científica, na qual investiga o tema: “Escolas públicas aberta à diversidade étnico-racial”, tem-se uma visão parcial do que está acontecendo nas escolas.

Carla relata que pela sua experiência como estagiaria na escola e até mesmo na iniciação ela observa que as atividades de um coordenador pedagógico são puramente burocráticas, não há acompanhamento do professor, do aluno em forma nenhuma. Conta que quando foi estagiária da prefeitura o coordenador deveria, por obrigação, acompanhar, pelo menos de 15 em 15 dias, as atividades dela como estagiária, mas afirma que nunca teve esse acompanhamento em nenhuma das escolas que trabalhou, pois estagiou em duas escolas, ainda afirma que notava essa mesma atitude da coordenadora com as demais estagiárias.

Diz que na escola onde faz pesquisa para a iniciação, há um certo acompanhamento, mas não é um acompanhamento todos os dias, acontece quando alguém precisa de ajuda e recorre ao coordenador pedagógico. Afirma que nessa escola o coordenador faz um trabalho puramente pedagógico, explica: “... é resolver um menino que está brigando ali, é chamar a

polícia para outro que bateu no outro e que está quase sangrando lá, é atender pai, atender mãe, gente que está chegando para fazer não sei o quê, não tem essa parte pedagógica de acompanhar, de colocar assim “olha, vamos trabalhar isso, vamos montar isso aqui juntos?”. Não percebi isso em nenhuma das escolas que eu passei.”

Sendo assim, Carla pensa que o coordenador pedagógico deveria sim desenvolver essas atividades de resolver questões de pais de aluno, mas não como tarefa principal, ela acredita que deveria haver mais acompanhamento do dia a dia do professor, ajudando a desenvolver projetos, dando sugestões de trabalho, observando o que deve mudar, melhorar, incentivando o professor e ajudando-o em suas dificuldades. Portanto, Carla pensa que essa função é fundamental na escola, pois sem o coordenador a escola não anda de uma certa forma. Ressalta que é sim uma função importante, mas desde que a sua função não seja somente destinada a resolver problemas. Carla acredita assim que para se exercer a função de coordenador pedagógico, deve-se ser uma pessoa firme nas suas tarefas, nos seus deveres, uma pessoa paciente, para que nenhuma picuinha atrapalhe o seu trabalho.

Ao falar sobre o mercado de trabalho hoje, para o coordenador pedagógico Carla o descreve como escasso, ela acredita que pelo estado ainda se contrata pedagogos para atuarem na função de coordenador pedagógico, mas pelo município, não há isso. Na rede particular ela fala sobre o “QI – quem indica”, diz que quem não tem uma indicação não consegue entrar nessa rede como coordenador.

Carla afirma ao iniciar o curso de Pedagogia pensava em exercer a função de coordenador de pedagógico, mas hoje, ao final do curso não tem tanta certeza se quer trabalhar dentro da escola, pois o curso a frustrou um pouco. Ela diz que por um lado contribuiu muito, afirma ter crescido no decorrer do curso, mas por outro lado diz que ele a deixou bastante para baixo, sobre tal explica: “Muitas vezes a gente coloca a culpa de que a educação está indo por água a baixo, por causa de governo, mas a gente estando aqui dentro da universidade percebe que o governo não tem tanta culpa assim, se a gente pegar tem muito professor aqui dentro que não quer dar aula, então não é tudo culpa do governo, é culpa do professor que não quer dar aula, e o quê que nós alunos da graduação podemos fazer? Porque não adianta reclamar, não adianta nada. Então um pouquinho do curso me frustra bastante, me fez desistir de várias coisas. Por outra parte não, eu gostaria muito de ir pra dentro da escola, gostaria mesmo, pelo menos para poder, falar assim: isso tem salvação, isso tem solução, mas não é uma coisa que eu te falo com certeza “eu vou exercer”, porque nem eu tenho essa certeza.”

Anexo 6: Narrativa completa de um dos professores entrevistados

Carlos é licenciado em Filosofia pela UFMG desde 1992. Iniciei o mestrado em educação em 1993, terminou em 1996 e já assumiu o cargo de professor substituto, depois passou a ser efetivo, e em 2004 conclui o doutorado também em educação. Na UFMG iniciou lecionando a disciplina “Política Educacional”, em 1997 Carlos conta que fez um concurso intitulado coordenação pedagógica, mas se tratava da área de currículos e coordenação pedagógica, sendo assim, lecionou nas disciplinas da área de supervisão, pois na época ainda havia Supervisão Escolar. Relata que também lecionou as disciplinas: “Currículo e Programas I e II”, além da disciplina “Estágio na área de Coordenação Pedagógica e Política Educacional”, nas quais atua até hoje.

Na formação complementar “Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica”, Carlos leciona a disciplina “Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica” no turno da manhã. Ele a descreve primeiramente ressaltando que anteriormente se chamava “Coordenação Pedagógica II” e atualmente se chama “Organização do Ensino Fundamental”. Explica que no currículo antigo a disciplina dispunha de 60 horas e hoje são 30 horas. Ainda ressalta que no currículo antigo, era uma continuidade da Coordenação Pedagógica I, na qual se discutia a gestão da escola de uma maneira mais geral, sendo assim na Coordenação II, o objetivo era aprofundar principalmente a discussão da organização do tempo e do espaço na escola, a dimensão da elaboração do Projeto Político Pedagógico, e a dimensão das formas de participação na gestão escolar, formas que procuram tanto ampliar as noções de autonomia da escola e a participação dos docentes e profissionais de educação na construção do Projeto Pedagógico da escola, como formas de participação que abrem para outros seguimentos da escola, alunos, pais, comunidade. Portanto atualmente a disciplina trata de uma reflexão do lugar do coordenador pedagógico, seja ele eleito entre os professores, pois essa é uma realidade de muitos sistemas de ensino, seja ele formado especificamente para isso, trata do lugar desse profissional como alguém que deve hoje coordenar na própria via educativa, em uma escola que se encontra em processo de mudança na organização, no tempo, no espaço, nos processos avaliativos, nas concepções curriculares e no ponto de vista da gestão, de um novo marco regulatório em termos da gestão educacional. Tal disciplina ainda passa um pouco por algumas questões de políticas educacionais, discussões sobre a gestão da escola em uma discussão que implica problematizar esse lugar da gestão, da organização escolar, e também implica uma discussão com as formas participativas e com movimentos sociais.

Carlos afirma que a formação complementar tem como função uma formação que vai além, conota, de certa forma, uma determinada especialização e aprofundamento em uma determinada área, o que é um foco de interesse de determinado aluno durante seu percurso, o aluno tem uma formação ampla com a qual o mesmo possa atuar como pedagogo nas escolas de 1ª a 4ª séries, mas por meio da formação complementar há a oportunidade que lhe permite aprofundar nos estudos em determinada área de interesse.

Carlos faz uma relação entre os conteúdos ministrados em sua disciplina e a função do coordenador pedagógico, ele afirma que ao discutir o tempo na escola, a noção de tempo, vai se estruturando e definindo uma forma escolar que foi se consolidando principalmente durante o século XX, levando-se para a realidade brasileira, o modo de organizar a escola, a qual era uma escola seriada, e que hoje se defronta com novas propostas de organização de tempo, nas quais se pode combinar seriação com organização em ciclos, tempo parcial, tempos alternados, todas essas discussões o professor aponta com importantes a atuação desse profissional. Ele ressalta que a LDB abre uma pluralidade de possibilidades na organização do tempo o que implica uma nova noção da organização do trabalho docente, uma nova condição docente, uma nova idéia da organização do trabalho na escola, sendo assim é fundamental conscientizar o aluno que o coordenador pedagógico tem um lugar nessa discussão, ou seja, muitas vezes é essa função que se responsabiliza por implementar esses novos processos. Portanto Carlos afirma que as discussões abordadas em sua disciplina atingem diretamente a prática dessa profissão, sobre tal ele reflete:

“Essas discussões se dar muito em função de o quê que isso implica nas relações de trabalho na escola, na condição do trabalho, na organização curricular da escola, o quê que isso traz de potencialidade de limitação, o coordenador ele pode ser um indutor ou alguém que trava esse processo, que impede esse processo, ou alguém que problematiza o processo, prepara o coletivo para dominar essas inovações, para reagir as inovações, para reelaborar, então a reflexão vai nesse sentido. Da mesma forma em relação a avaliação, a gente tem novas propostas de avaliação, que implicações isso traz, como que o profissional se prepara para isso, a questão da formação continuada, ela é pensada, então durante o tratamento desses conteúdos um eixo central é qual o lugar desse profissional como alguém que vai fortalecer a profissão docente, e os processos educativos na escola no sentido da sua democratização.”

Carlos fala sobre sua percepção a respeito da formação para a docência no curso de Pedagogia da UFMG, diz que os alunos do curso têm diferentes interesses ao entrarem no mesmo. O professor acredita que aquele aluno que escolher se aprofundar na alfabetização e letramento, junto a formação geral do curso, obtém uma boa base para a atuação a docência

na Educação Infantil e nas séries iniciais. Ressalta que hoje a Faculdade de Educação oferece no curso de Pedagogia conhecimentos que antes não dispunha, como a formação da área de artes para as séries iniciais, sendo assim, Carlos pensa que há condições de se formar o professor das séries iniciais e Educação Infantil, caso o aluno trace uma trajetória favorável para tal formação, ele ressalta:

“Hoje há várias disciplinas sendo implementadas, há um esforço mesmo que ainda não satisfatório, do ponto de vista dos estágios, mas já há um esforço maior nessa área, então eu acho que a formação permite sim, se a gente for levar em consideração simplesmente a formação, o problema eu vejo que é anterior ao próprio processo formativo na universidade, não é só isso que determina, mas isso pesa muito, quando o aluno chega aqui nem sempre ele vem na perspectiva de se tornar um professor de 1ª a 4ª séries e educação infantil, ele traz outra demanda, tem gente que quer simplesmente ter o título, tem gente que quer, mas se interessa por atuar em outras áreas, tem gente que aos poucos vai se formando muito mais na dimensão da pesquisa, então, agora eu não saberia ponderar se forma mais ou se forma menos, eu vejo assim, embora, algumas pessoas digam que não, eu vejo que muito alunos que saem daqui se tornam professores da rede municipal, na rede estadual.”

Carlos afirma que do ponto de vista das habilidades e competências para se exercer a função de coordenador na escola, deve-se ser alguém capaz de articular os processos educativos na escola, alguém que vai acompanhar a proposta da escola, e observar em que medida essa proposta está sendo implementada ou não, que vai zelar pela dimensão da formação continuada, quais demandas que vão surgindo no trabalho da escola e quais precisam ser supridas em termos de formação, numa perspectiva de criar espaço de um trabalho reflexivo dos professores. Carlos acredita que esse profissional, a fim de uma boa atuação, deve dominar a competência política e competência técnica, buscar um equilíbrio nessas duas dimensões, sendo a dimensão da competência técnica, se inteirar dos processos de construção, do projeto político pedagógico, como conduzir esse processo, a questão da avaliação, também da avaliação qualitativa, são todas competências que se dão também no campo pedagógico, um profissional que tenha no mínimo uma formação com algum diálogo no campo das ciências da educação.

Carlos ainda fala sobre a dimensão de pensar a condição docente, ele acredita que o coordenador deve se atentar a essa discussão, ter mais contato com a profissão no campo da condição e da formação docente, da condição pensando quais são as condições de trabalho do professor hoje, os desafios novos desse professor, o que muda muito a sua identidade, questiona a sua identidade, exige dele um novo lugar, um novo posicionamento, um novo

olhar para esse processo educativo e muda também até no campo dos seus direitos, das suas conquistas sociais e na sua condição de trabalho. No âmbito da formação docente, a dimensão de que o trabalho docente e o chão da escola são formativos, há uma série de saberes que são mobilizados no trabalho docente, sendo o coordenador alguém que auxilie na produção desse saber.

Anexo 7: Sumário do Guia do Especialista em Educação Básica da Secretaria do Estado de Minas Gerais

- 1- Apresentação
- 2- Guia do especialista em Educação Básica: conceituação, objetivos e processo de construção
- 3- Campos de atuação do especialista em Educação Básica
- 4- Ação supervisora na implementação do Plano de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no tempo certo – Implementando o CBC
- 5- Temas de estudo e reflexões: alguns conceitos
- 6- Módulo 1: Meses: Janeiro, Fevereiro, Março, Abril
 - 6.1 Dialogando com o Especialista em Educação Básica
 - 6.2 Quadro-Resumo de Atividades Mensais
 - 6.3 Sugestões de Instrumentos de Apoio Pedagógico
- 7- Módulo 2: Meses: Maio, Junho, Julho, Agosto
 - 7.1 Dialogando com o Especialista
 - 7.2 Quadro-Resumo de Atividades Mensais
 - 7.3 Sugestões de Instrumentos de Apoio Pedagógico
- 8- Módulo 3: Meses: Setembro, Outubro, Novembro, Dezembro
 - 8.1 Dialogando com o Especialista em Educação Básica
 - 8.2 Quadro-Resumo de Atividades Mensais
 - 8.3 Sugestões de Instrumentos de Apoio Pedagógico
- 9- Considerações finais
- 10- Sugestão de bibliografia para o especialista em Educação Básica
- 11- Bibliografia