

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

LUIS CLAUDIO MACHADO FERREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

NATAL

2024

LUIS CLAUDIO MACHADO FERREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL

2024

Ferreira, Luis Claudio Machado.

F383c A coordenação pedagógica e a formação docente : a ótica do professor da educação da educação profissional / Luis Claudio Machado Ferreira. – 2024.
116 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

Orientador(a): Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Educação profissional. 2. Coordenador pedagógico. 3. Formação docente. 4. Formação integral e emancipatória. I. Título.

CDU 377

LUIS CLAUDIO MACHADO FERREIRA

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.


Dissertação apresentada e aprovada em 09/10/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE
Data: 19/11/2024 07:31:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr. (a) Ana Lúcia Sarmento Henrique - Presidente/Orientador(a)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA
Data: 19/11/2024 08:00:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr. (a) Luciane Terra dos Santos Garcia – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 JOSE MATEUS DO NASCIMENTO
Data: 19/11/2024 19:41:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ° Dr. José Mateus do Nascimento – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 REJANE BEZERRA BARROS
Data: 19/11/2024 11:08:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ^a Dr. (a) Rejane Bezerra Barros – Suplente Externo
Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES
Data: 20/11/2024 10:39:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. ^a Dr. (a) Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

*Aos meus colegas de turma (2022.1).
Por estamos juntos nas leituras, estudos, esforços e comemorações.
Especiais torcedores por nosso êxito.*

AGRADECIMENTOS

Início essas palavras dando graças ao meu Senhor e Deus pela sua graciosa presença, nos concedendo força e coragem para prosseguir nessa jornada rumo ao conhecimento. Jornada que por vezes se faz por uma vereda, que somente pela fé na sua pessoa, a conquista da vitória torna-se certa e gratificante. Obrigado Senhor.

Da mesma forma agradeço a minha família, nas pessoas da minha esposa Isis e filhos Isabel e Isaac, pela sua compreensão aos meus momentos de reclusão para estudo, bem como pelo seu incentivo e alegria por cada etapa vencida, nos dando força para acreditar sempre que seria possível aqui chegar e, por fim, sorrir.

Agradeço, especialmente, a minha querida orientadora Ana Lúcia Sarmiento Henrique que não apenas me orientou nos caminhos da pesquisa, mas por me inspirar a prosseguir na construção desse trabalho, nos fazendo crescer academicamente, e sentir que rigorosidade e amorosidade podem andar de mãos dadas. Obrigado professora. A senhora é show!

Gratidão aos professores Luciane Terra dos Santos Garcia, José Mateus do Nascimento, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares e Rejane Bezerra Barros por integrarem a banca examinadora e qualificarem meu trabalho com as suas ricas críticas e sugestões, que foram para mim valiosas contribuições para minha formação. Valeu demais!

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de orientação: Kaio Cavalcante, Kleiton Cassemiro, Samara Paiva, Rosangela Souza, Fernanda Carla e Juliana de Assis, amigos que, na verdade, se tornaram meus coorientadores, com quem tenho muito aprendido. Agradeço demais a vocês.

Lembro também de agradecer a minha turma 2022.1, colegas especiais, por compartilhar comigo leituras, estudos, esforços e comemorações. Sempre me motivando e torcendo pelo sucesso nessa jornada.

Agradeço a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), pela excelência do trabalho, e suas valiosas contribuições à educação pelas pesquisas desenvolvidas, oportunizando sólida formação a outros e novos pesquisadores.

Por fim, agradeço a todos, bem como a cada um que, embora não tenham sido citados, se dispuseram cedendo seu tempo, esforço, orientação, incentivo e carinho à concretização desse sonho. Vejo que não há melhor frase do que me dirigir a todos e dizer: muito obrigado!

“Conhecer e fazer conhecer são atribuições centrais do professor coordenador”.
(Archangelo, 2004, p.142)

RESUMO

O presente trabalho, que tem como objetivo principal analisar como o professor da Educação Profissional concebe a coordenação pedagógica para a sua formação e atuação nesse campo da educação, visa igualmente discutir essa formação nessa modalidade de ensino, buscando, por sua vez, conhecer a história, formação, função e atribuições da coordenação pedagógica, além de descobrir, nas vozes dos sujeitos professores, a influência dessa coordenação para o trabalho docente na Educação Profissional. Conforme vemos no atual contexto de discussões sobre a Educação Profissional, comumente nos deparamos com questionamentos e discussões múltiplas como as novas competências para o ensino, a formação inicial e continuada, a educação para o trabalho, a formação integral, dentre outras, sendo discutidas entre e na comunidade escolar, cabendo ao coordenador – como um dos articuladores do processo educativo – criar e proporcionar debates sobre a educação e sua relação com a sociedade, atuando muitas vezes como o mediador da formação pedagógica na escola. Essa atuação nos trouxe reflexões sobre como se deu a inserção da coordenação pedagógica na Educação Profissional, e quais diretrizes há acerca dela para essa modalidade de ensino, com foco na rede educacional do Rio Grande do Norte. A pesquisa é exploratória, do tipo qualitativa, com revisão bibliográfica, cujo levantamento de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) professores e 03 (três) coordenadores que atuam e/ou lecionam disciplinas em cursos profissionalizantes de 03 (três) Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP's): o CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza (localizado no município de Natal); o CEEP Professor Hélio Xavier de Vasconcelos (município de Extremoz) e o CEEP Professora Lourdinha Guerra (município de Parnamirim). A análise de dados foi feita conforme o referencial e técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016), tendo como aporte teórico Ghedin (2009), Moura (2014), Tardif (2014), Machado (2015), Paiva e Henrique (2017), Aranha (2019), Coutinho e Silva (2022), entre outros. Ao final desse trabalho, ficou evidenciado que sob a ótica docente, se concebe a coordenação pedagógica como importante e fundamental à sua formação e prática no cotidiano escolar, por ser ela uma ação de supervisão e orientação, exercendo assistência, promovendo estímulo por meio da mediação, em especial, quando inserida no campo da Educação Profissional, tendo em vista que, dentro das atribuições e competências do coordenador pedagógico, a sua especificidade se faz no campo pedagógico formativo, que, por sua vez, traz na ação de refletir no agir, para agir no refletir, novas ações e novas reflexões visando ao alcance da possível mudança no processo de ensino e aprendizagem; especialmente, ante os desafios que se impõem à Educação

Profissional. Pois, se esta estiver sob os fundamentos que entendem o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e a politecnia, se proporcionará a ela a possibilidade de ser de formação integral e emancipatória.

Palavras-chave: educação profissional; coordenador pedagógico; formação docente; formação integral e emancipatória.

ABSTRACT

The present work, whose main objective is to analyze how professional education teachers conceive pedagogical coordination for their training and their performance in professional education, also aims to discuss this training in this teaching modality, seeking, in turn, to know the history, training, function and responsibilities of pedagogical coordination, in addition to discovering, in the voices of teaching subjects, the influence of pedagogical coordination on the work of teaching in Education Professional. As we see in the current context of discussions on professional training, we commonly encounter multiple questions and discussions such as new skills for teaching, initial and continuing training, education for work, comprehensive training, among others, discussed between and within the school community, with the coordinator – as one of the articulators of the educational process – creating and animating debates on education and its relationship with society, often acting as mediator of educational training at school. This performance led us to reflect on the way in which educational coordination has been inserted into professional training and on the guidelines that exist on this subject for this type of teaching, focusing on the educational network of Rio Grande do Norte. The research is exploratory, qualitative, with bibliographical review, whose data collection took place through semi-structured interviews with 06 (six) teachers and 03 (three) coordinators who work and/or teach subjects in professional courses of 03 (three) Professional Status. Education Centers (CEEP): CEEP Professor Djanira Brasilino de Souza (located in the municipality of Natal); CEEP professor Hélio Xavier de Vasconcelos (municipality of Extremoz) and CEEP professor Lourdinha Guerra (municipality of Parnamirim). Data analysis was carried out according to the framework and technique of Discursive Textual Analysis (DTA), by Moraes and Galiuzzi (2016), with theoretical support from Ghedin (2009), Moura (2014), Tardif (2014), Machado (2015), Paiva and Henrique (2017), Aranha (2019), Coutinho and Silva (2022), among others. At the end of this work, it became evident that from an educational point of view, pedagogical coordination is conceived as important and fundamental for training and practice in daily school life, because it is an action of supervision and guidance, assistance, promotion of stimulation through mediation, in particular, when it is inserted in the field of Professional education, considering that, within the framework of the responsibilities and skills of the educational coordinator, its specificity lies in the formative educational area, which, in turn, arouses the action of reflecting on action, acting on reflection, new actions and new reflections aimed at achieving possible change in the teaching and learning process; especially, given the challenges imposed on professional education. Therefore, if it is based on

the foundations that include work as an educational principle, omnilaterality and polytechnics, it will be equipped with the possibility of a global and emancipatory training.

Keywords: professional education; pedagogical coordinator; teacher training; global and emancipatory training

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE: INICIANDO A DISCUSSÃO, APRESENTANDO O PROBLEMA	18
2.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES, ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS	34
2.1.1 Coordenar: o que vem a ser?	38
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SITUANDO O PROBLEMA	39
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESFERA NACIONAL À REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	40
3.2 O COORDENADOR (PEDAGOGO/PROFESSOR) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	48
3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	58
3.4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA PRÁTICA EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (RE)VENDO COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES	61
4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	67
4.1 OS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O LÓCUS	68
4.2 PROFESSORES E COORDENADORES: PARTICIPANTES DA PESQUISA	70
4.3 O OLHAR DOCENTE: RESULTADOS	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – QUADROS DE RESPOSTAS, UNITARIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	110
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	115

1 INTRODUÇÃO

Diante de um contexto mundial caracterizado pela inovação, transformação e mudanças, tanto nos aspectos econômico, político e social, quanto nos aspectos científico, tecnológico e cultural de nossa sociedade, a educação e, especialmente, a Educação Profissional (EP), são comumente colocadas no centro de inúmeras discussões, tendo em vista sua primordial função social: a de formar cidadãos para o mundo do trabalho. E, dentre as funções que compõem o cotidiano escolar, há uma, cujas atribuições e competências, ainda que circundadas de questionamentos e conflitos, se mostra de grande importância para a realização dessa tarefa: a coordenação pedagógica (CP).

Entendida como multifacetada em suas ações, ou seja, o apoio e/ou o suporte pedagógico, a orientadora e/ou a supervisora escolar, ou mesmo a articuladora das questões didático-pedagógicas e administrativas da escola, frequentemente se levantam questionamentos sobre o que é a coordenação pedagógica. Há uma especificidade para as atribuições e competências para o exercício dessa função? A coordenação pedagógica é a responsável direta pela formação em exercício dos professores? Que concepção têm os docentes sobre essa função?

Dentro desses e outros questionamentos, frente a atual conjuntura de formação docente, que ao longo da sua história se viu cercada de muitas concepções, bem como de debates com enfrentamentos de visões diversas e divergentes, não só no campo educacional, mas, sobretudo, no econômico, político e social, levantou-se a questão de pesquisa norteadora desse trabalho: como o professor da Educação Profissional compreende a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo?

Com base nessa questão, outros pontos vieram subsidiar o percurso da pesquisa, pois frente a estudos e concepções ao longo da sua própria história, o coordenador tem sido visto como o suporte técnico, auxiliar do bom desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula ou mesmo como aquele que é o agente pedagógico e administrativo, mediador da ação docente na escola. Ou ainda, é ele o ator que media e interage na continuidade da formação e da prática desse docente (Pimenta, 2002; Mate, 2004; e Libâneo, 2005).

Conforme se observa, nesse contexto de conceituações diversas, também na Educação Profissional, dentro de seus debates e discussões, comumente nos depararmos com questões múltiplas como as novas competências para o ensino, a formação inicial e continuada, a educação para o trabalho, a formação integral, e outras, sendo discutidas na comunidade escolar. Cabendo, por sua vez, ao coordenador pedagógico – como um dos articuladores do processo educativo –

criar e proporcionar debates sobre a escola, seus agentes e sua relação com a sociedade, atuando, muitas vezes, como o mediador da construção coletiva e/ou da execução da proposta pedagógica da escola.

Frente a isso, e por atuarmos nessa função articuladora desde 2001, daqui emergiu as motivações para a nossa pesquisa em busca por responder o seu questionamento primeiro. Sendo formado em pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no então currículo 004/1994, fomos licenciados para a prática docente, “especializando” nossa formação com disciplinas complementares compostas dos chamados núcleos temáticos. Dentre esses núcleos, está o da coordenação pedagógica, com disciplinas como: fundamentos teóricos metodológicos da coordenação, funções administrativas e política educacional, organização do trabalho pedagógico I e organização do trabalho pedagógico II.

Profissionalmente, vivenciamos experiências várias de planejamento, organização e promoção de formação dos agentes escolares em exercício de suas funções, em especial, dos professores, sejam concursados, contratados e/ou estagiários, com diferentes formações e licenciaturas (tanto graduandos, como graduados e pós-graduados). Além de, como coordenador, atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, como o fundamental, o ensino médio e a EJA, porém, não ainda com a modalidade da Educação Profissional, o que nos levou a refletir sobre como se deu a inserção da coordenação pedagógica na Educação Profissional ou quais diretrizes havia – ou há – acerca da coordenação pedagógica para essa modalidade de ensino na rede educacional do nosso estado.

A nível nacional, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n ° 9.394/1996, a coordenação pedagógica pode ser exercida por um professor licenciado, graduado em pedagogia, ou em nível de pós-graduação, “[...] garantida nesta formação, a base comum nacional” (Brasil, 1996, p. 43), o que evidencia, subentendido nessa Lei, assim como nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP n° 1/2006, que o coordenador, dentro do campo pedagógico, pode atuar em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

No Rio Grande do Norte, conforme nos apresenta a Portaria n° 2.788/2023 (Rio Grande do Norte, 2023), que dispõe sobre as regras para alocação de pessoal, critérios e orientações relacionadas aos direitos e deveres dos servidores efetivos do Magistério Público Estadual ao exercício do cargo público e vida funcional dos professores e especialistas de educação, assim como a Lei Complementar n° 585/2016, que faz referência à Gestão Democrática e Participativa, ambas da rede de ensino potiguar, em seu anexo I e no artigo 38, respectivamente, seguindo as

diretrizes da LDBEN nº 9.394/1996, expressam que para assumir a coordenação pedagógica, é necessário possuir diploma de graduação em nível superior em pedagogia, independentemente da habilitação, curso normal superior ou licenciatura, de graduação plena, em áreas específicas, com pós-graduação em coordenação pedagógica ou supervisão educacional.

De acordo com essa Lei Complementar, entre as funções desse profissional está a de coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante; mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino; bem como compor a equipe pedagógica colaborando para a articulação das atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos.

Pelo que se percebe, é também atribuído a esse profissional, em sua ação, promover o “diálogo” da teoria com a prática, buscando dirimir dúvidas e/ou (re) orientar os demais agentes da escola. Esse profissional passou a atuar também em todas as modalidades da educação brasileira, não só devido às mudanças de currículo dos cursos de graduação, como às novas DCNs do curso de pedagogia (Brasil, 2006), mas também, das mudanças nas próprias políticas educacionais, advindas de modificações nas concepções de homem e sociedade e do que seja esse agente, por exemplo, frente ao contexto e cotidiano escolar da Educação Profissional.

Isso nos põe, portanto, diante da coordenação pedagógica e sua relação com a formação docente para a EP como objeto desse estudo, por entender também que conhecer quem é o coordenador, a sua função e, especialmente, o seu papel para a formação e o trabalho docente na e para a Educação Profissional nos leva a responder a questões diversas relacionadas à ação desse profissional pertinentes ao campo teórico da pedagogia, da prática educativa como seu objeto, o seu papel diante das realidades contemporâneas e à sua identidade profissional, tendo em vista que o seu campo de atuação, sendo vasto, gera, por sua vez, também conflito dessa identidade (Souza, 2013).

Desse modo, cientes de que um estudo sistematizado de um tema, com métodos e metodologias “rigorosas”, que são caminhos que nos fazem chegar ao desejado fim, é também fazer ciência. É responder a questões e dúvidas, que podem ser dirimidas por meio da pesquisa que, conforme diz Costa *et al* (2021, p. 7), “[...] constitui a estratégia adotada pela ciência para a produção do conhecimento e se inicia com a inquietação do pesquisador, intrigado com certas questões da realidade”.

Para estudar a atuação da coordenação pedagógica no processo formativo do professor da Educação Profissional nos propusemos a fazer uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Em um primeiro momento, fizemos uma revisão bibliográfica, haja visto que, como etapa fundamental em um processo de pesquisa, se faz necessário conhecer, por esse tipo de

revisão, o que a ciência já produziu, tornando mais claras e objetivas “[...] as perguntas da pesquisa, evidenciando os resultados obtidos, além de mostrar como as pesquisas anteriores foram conduzidas e se há lacunas existentes nas hipóteses e ou pressupostos levantados na área” (Costa *et al*, 2021, p. 9). Para a coleta dos dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com professores e coordenadores pedagógicos que atuam e/ou lecionam disciplinas em cursos profissionalizantes em 3 (três) instituições educativas do RN que ofertam a Educação Profissional.

A análise dos dados ocorreu conforme o referencial e técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), a ATD transitando entre as abordagens da análise de conteúdo e a análise de discurso, que são formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Além de que, conforme esses autores, a ATD inserida no movimento da pesquisa qualitativa “[...] tende a assumir entendimentos que a situam entre essas duas abordagens de análise, focalizando geralmente a profundidade e complexidade dos fenômenos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 182).

Utilizamos a entrevista semiestruturada, por considerar que ela oferece, concordando com Triviños (1995, p. 146) “[...] as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a composição do *corpus* da análise. Seguindo o processo da ATD, elegemos as categorias referenciais *a priori* para a busca das unidades de sentido presentes nos discursos dos participantes e, nesse processo, chegamos também a algumas categorias emergentes, visando à sistematização do texto dissertativo.

Salienta-se que, segundo Moraes (2003), categorias *a priori* correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados e provêm das teorias, escolhidas com antecedência, que fundamentam o trabalho; enquanto as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*, com base também em seus conhecimentos.

Com isso, para a parte empírica da pesquisa, após visita ao *locus* de atuação e apresentação do projeto aos respectivos sujeitos, seguidos os protocolos de concessão da anuência para a sua efetivação, segundo os critérios do Comitê de Ética, foi selecionado um quantitativo de 03 (três) Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP's) que se dispuseram na cooperação desse trabalho, situados na região metropolitana da grande Natal: o CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado no Bairro nossa Senhora da

Apresentação, município de Natal; o CEEP Professor Hélio Xavier de Vasconcelos, localizado no Bairro Jardins, no município de Extremoz; e o CEEP Professora Lourdinha Guerra, situado no conjunto Nova Parnamirim, município de Parnamirim. A pesquisa contou com um total de 09 (nove) sujeitos a serem entrevistados (06 docentes – dois de cada instituição – e 03 coordenadores pedagógicos – um de cada instituição, identificados pelos codinomes: Mascellani, Montessori, Ferreiro, Vygotsky, Comte, Piaget (Docentes); e, Freinet, Moll e Gomes (Coordenadores).

Destaca-se que essa pesquisa, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética – CEP/IFRN – que a considerou relevante e pertinente para a área da educação e do ensino, pois a sua proposição, segundo o Comitê, contribui para a compreensão da coordenação pedagógica e da formação docente nas instituições de Educação Profissional, considerando-se que, nessas instituições, existem professores não licenciados que carecem de formação pedagógica.

Para a escolha dos sujeitos, como critério de inclusão/exclusão dos sujeitos da pesquisa, se buscou aqueles não licenciados (bacharéis ou tecnólogos), visto que, dos distintos grupos de docentes que atuam na Educação Profissional com suas características, “[...] a maioria deles se encontra nas redes públicas dos estados, dos municípios e da União. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal” (Moura, 2014, p. 85), o que também se observa na rede estadual de ensino no RN.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o professor da Educação Profissional concebe a coordenação pedagógica para a sua formação como docente. Especificamente, busca, no decorrer do seu desenvolvimento, discutir sobre a formação docente para a Educação Profissional e a sua relação com a coordenação pedagógica; conhecer a história, a formação, a função e as atribuições da coordenação pedagógica e descobrir, nas vozes dos sujeitos, a sua concepção em relação à coordenação pedagógica para a sua formação e o trabalho docente para a Educação Profissional.

Concorda-se que a formação básica e profissional pressupõe a compreensão histórica do processo e das políticas em educação no Brasil. Por isso, basilar é conhecer a trajetória da Educação Profissional brasileira, marcada pela dualidade educacional que, de um lado, demarca uma educação para a formação das classes dirigentes; e, do outro, outra proposta para as classes trabalhadoras, que atenda às demandas do mercado. Isso explica também a relevância desta pesquisa frente a necessidade de repensar o fazer pedagógico, visando à qualificação dos seus agentes para atuar nesta modalidade de ensino. Além do que, a nova proposta de concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pressupõe a atuação de um professor e de um

coordenador críticos, conscientes da diversidade e da realidade dual da educação que separa muitos indivíduos para o trabalho manual e outros poucos para o trabalho intelectual (Pires, 1997).

Assim, buscando compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema, partimos de trabalhos escritos por autores como Pimenta (2002), Muribeca (2002), Mate, (2004), Libâneo (2005), e outros, por tratarem da pedagogia, da formação e do trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico. Também recorreremos a Saviani (1996), Kuenzer (2010; 2011), Frigotto (2012), Ramos (2014), Ciavatta (2014), Moura (2015), Machado (2015), como referências na área da Educação Profissional e formação docente.

Para a apresentação da pesquisa, dividimos este trabalho em três seções. A primeira foi dedicada a debater as bases conceituais da Educação Profissional e as discussões vigentes sobre a formação docente para essa modalidade de ensino, bem como mostrar as múltiplas definições por que passou – e passa – a coordenação pedagógica e o seu profissional, procurando responder como ela é entendida na atualidade e o que vem a ser coordenar na prática educativa do coordenador frente aos desafios da EP, tendo em vista a necessidade de um (re)pensar o trabalho pedagógico com vistas a uma educação integral, omnilateral e emancipatória.

Na segunda, buscamos mostrar, ainda que em síntese, como se deu a implantação e efetivação da EP no sistema de educação nacional e no estado do Rio Grande do Norte, assim como, em quais alicerces nasce o profissional e a CP no contexto da história do curso de pedagogia em suas regulamentações. Além disso, tencionamos situar a coordenação pedagógica na rede estadual de ensino, discutindo a quem compete exercer tal função e suas atribuições, (re)vendo essas atribuições e competências, para identificar e responder se há uma especificidade para o exercício dessa função. Entendemos que, a partir também da compreensão de que a coordenação pedagógica, que se situa no âmbito da educação, como uma ciência social, é também permeada de significações, visões e ações, dentro de relações sociais que determinam a sua especificidade, e o profissional que atua nessa função, constrói também sua identidade no bojo desse complexo inter-relacionamento.

Enfim, na última seção, buscamos apresentar os dados com a descrição do *lócus* e dos sujeitos, além da análise e discussão dos resultados da pesquisa. A partir do objeto de estudo e dos objetivos propostos, bem como do questionamento primeiro e outros que vertebraram esta pesquisa, cujo foco estava especialmente em: como o professor da Educação Profissional compreende a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo; qual a especificidade de sua atuação no contexto da Educação Profissional e qual a função da coordenação pedagógica nessa modalidade, aqui fica evidenciado que

mobilizar saberes sob uma atuação crítica e consciente no campo da EP e nas áreas correlatas a essa modalidade, planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola, bem como conscientizar, integrar e estimular os educadores para a mudança real no contexto, educacional sendo um agente facilitador e problematizador do papel docente, consiste na função precípua da coordenação. Sua especificidade, em trabalho juntamente com a comunidade escolar, em especial com os professores, se faz no campo pedagógico formativo, que, por sua vez, traz na ação de refletir no agir, para agir no refletir, novas ações e novas reflexões visando ao alcance da possível mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a compreensão dos professores frente a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo, ver-se destacada pela fala dos participantes da pesquisa, que ela é importante e fundamental à formação e prática docente no cotidiano escolar, bem como participativa e aberta, como uma ação de supervisão e orientação, exercendo assistência e promovendo estímulo por meio da mediação. E, conseqüentemente, seu profissional, em sua ação, é aquele que busca a interação dos seus interlocutores diante da dinamicidade que é o processo educativo na EP.

Nas considerações finais, por fim, ressaltamos que nesse processo educativo, a CP é percebida, principalmente, no mobilizar os saberes inerentes a esse campo da educação e por assinalar para uma ação de mediação não restrita a um único foco ou trabalho, mas em uma ação complexa de múltiplas facetas, que precisa ser comprometida com uma postura ético-política, de formação crítica como facilitadora e problematizadora do papel e a formação do docente, devendo ansiar, por sua vez, por reais mudanças sociais ante os desafios que se impõe também a Educação Profissional. Pois, se esta estiver sob os fundamentos que entendem o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e a politecnia, se proporcionará a ela ser de formação integral e emancipatória.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE: INICIANDO A DISCUSSÃO, APRESENTANDO O PROBLEMA

Em concordância com Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, é fundamental entender que a atuação convicta e responsável do professor, bem como do coordenador pedagógico, contribui decisivamente na luta para essa mudança, em

especial quando se põe contra os desafios que se impõem à EP para que seja contra-hegemônica, de formação integral, emancipatória e comprometida com uma sociedade justa (Souza, 2013; Moura, 2014). Com base na concepção de que a Educação Profissional se constitui em um campo de interesse de formação da classe trabalhadora e que, alinhada às ideias de formação integral e omnilateral, é possível construir um projeto de educação que contemple a preparação para o exercício de profissões técnicas, que seja libertária, de ampliação cultural e de iniciação científica (Aranha, 2019).

Constitui em um grande desafio discutir sobre a coordenação pedagógica e a formação docente, ainda mais, voltadas para a Educação Profissional, pois, partindo de um conceito mais simples e/ou objetivo, comumente usada pelo setor industrial, a EP é vista como um modelo de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para suprir as demandas do mercado de trabalho, no qual são oferecidos cursos curtos, com o objetivo de qualificação e requalificação profissional.

Porém, conforme nos apresenta Feitosa (2021), conceituar a EP não é tarefa assim tão fácil, em razão das várias políticas públicas de décadas passadas que deram atribuições e finalidades específicas ao sabor de cada grupo político que governou o país. Como exemplo, tem-se a LDBEN nº 9.394/1996, que, em sua redação original, no artigo 39, definiu a EP como “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, n.p.). Ou mesmo, a Lei nº 11.741/2008, que alterou o referido artigo da LDBEN, retirando-lhe a referência direta à vida produtiva e explicitando sua integração aos níveis da educação nacional e a outras modalidades, como poder ser observado a seguir

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008, n.p.).

No entanto, bom é ter em conta o que apresentam Cattani e Ribeiro (2012), ao mostrar que a formação profissional, dada pela EP, designa os processos educativos que permitem ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, quer nas empresas e nos variados ambientes de trabalho. Isto é, segundo esses autores, a formação profissional, como outras dimensões da vida em sociedade, também “[...] está condicionada pelas

relações sociais e pelos embates entre capital e trabalho na esfera da produção, refletindo, também, relações de poder e concepções de mundo dos agentes” (Cattani; Ribeiro, 2012, p. 203).

Nesse sentido, enquanto inicialmente no Brasil, a EP esteve voltada para as questões assistencialistas e, posteriormente, para o desenvolvimento industrial do país, o ensino profissional passou a ter como meta a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho (Feitosa, 2021). Colocou-se em evidência, na realidade, o já notório “dualismo educacional” (Ciavata, 2013, p. 288), em que a EP é pensada como aquela que prepara e instrumentaliza para o trabalho subserviente; diferentemente daquela que deve proporcionar a formação integral, emancipadora na perspectiva da politecnicidade e/ou omnilateralidade (Lima Filho, 2013; Souza, 2013; Moura, 2013).

Da mesma forma, referente à formação do docente (e o coordenador também o é), concepções foram sendo construídas, a exemplo mais uma vez da LDBEN nº 9.394/1996, que trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas. Isto é, formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos.

Além disso, no Decreto nº 2.208/1997, que veio regulamentar os artigos 39 a 42 da LDBEN, referentes à Educação Profissional, no seu artigo 9º está expresso que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, prevendo também, que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisaria ser antecedente, pois poderia se dar em serviço com admissão em programas especiais de formação pedagógica (Machado, 2015).

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 1997, n.p.).

Esse posicionamento vai de encontro ao que concebemos, requeremos e lutamos para uma sólida formação e prática docente. Como ressalta Machado (2015, p. 13-14), isso se constituiu “Uma incúria com relação às exigências de habilitação docente”. Corroborando com o pensamento de Machado, chamamos atenção para uma mudança na LDB/1996 ocorrida em 2017, por meio da Lei n. 13.415/2017, que alterou o Art. 61, Inciso IV, legitimando a possibilidade de

atuação de profissionais com notório saber como profissionais da educação básica escolar, como se a formação docente e os conhecimentos pedagógicos para atuação na docência não fossem necessários. Como bem ressaltam Mercês e Lima (2020), muito além de formar alunos para o mercado e de transmitir conhecimentos e técnicas para o emprego, o trabalho do professor na EP deve ser desenvolvido tendo em vista não só a integração entre teoria e prática, com o fito de proporcionar aos educandos a qualificação técnica adequada para o trabalho, mas, sobretudo, contribuir para a sua emancipação como sujeitos. Tanto porque, segundo esses autores, “Trabalhar nessa perspectiva, não é uma tarefa fácil” (Mercês e Lima, 2020. p. 2), posto que os professores se veem diante também de vários desafios que se tornam limitadores da sua atividade de ensino nessa modalidade. A exemplo das regras, missões e objetivos de certas instituições de EP que não comumente estão vinculadas à formação humana e à educação emancipatória dos seus educandos.

Destaca-se também que, a Resolução CNE/CP nº 02/1997 assegurou a profissionais não licenciados atuar na docência por meio de programas especiais de formação pedagógica. Por sua vez, segundo Costa (2016, p. 98), essa resolução significou para a EP “[...] um entrave” para a efetivação de políticas para a formação docente para essa modalidade, conduzindo a formação a partir de uma lógica de percursos descontínuos, reducionistas, aligeirados e emergenciais.

Essa resolução, por muito tempo serviu como fundamento legal para a formação docente, sendo revogada por legislações posteriores¹, nomeadamente, o Parecer nº 02/2015 e a Resolução nº 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Segundo Metzner e Drigo (2021), estudando os avanços e retrocessos em relação a essas DCNs para formação de professores, comparando a Resolução de 2015 com documentos anteriores, especificamente as Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002, explicitaram como avanços, dentre outros, a ampliação da carga horária para formação docente; a articulação da formação inicial com a continuada; uma melhor definição da prática como componente pedagógico; e, também, a apresentação de uma descrição mais bem elaborada do conceito de docência. No documento, conforme expresso no parágrafo 1º do artigo 2º, a docência é uma ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação desenvolvidos na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes à

¹ A exemplo que em 2019, foi publicada a Resolução MEC/CNE/CP nº 02/2019, revogando a Resolução de 2015.

sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, bem como à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Porém, como retrocessos, os autores apresentam que as DCNs de 2015, ao contrário das diretrizes de 2002, por serem mais abrangentes, não limitam suas disposições aos cursos de graduação de primeira licenciatura. Isto é, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem, além dos cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Essa abertura se mostrou preocupante, pois apresenta-se como recurso emergencial com o intuito de superar o imprevisto na contratação de professores, sugerindo uma falsa necessidade de cursos aligeirados, já por ter um caráter emergencial e provisório (com a conhecida complementação pedagógica), realizados por um período de pouco mais de um ano, desconsiderando a especificidade dos cursos de licenciatura e desvalorizando uma formação sólida e de qualidade docente (Metzner e Drigo, 2021). Embora, aqui destacamos que notória é ainda a carência de uma solução para resolver a lacuna didático-pedagógica de bacharéis que atuam como professor.

Segundo Pegorini (2020), já o Parecer CNE/CEB nº 37/2002, sendo uma resposta a uma consulta formulada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) sobre formação e exercício de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico, mostrava a necessidade de se pensar em uma formação específica para os docentes que atuam ou atuarão nessa modalidade de ensino, postulando possíveis percursos para a formação para essa atuação. Segundo o Parecer, existem 4 possibilidades, que, à época, permitiam a docência em cursos técnicos:

- a) Formação em um curso técnico, com graduação em pedagogia ou curso de licenciatura;
- b) Bacharelado fora da área de atuação, com pós-graduação na área de atuação em que o bacharel atua, além de curso em programa especial de formação pedagógica;
- c) Bacharelado, com pós-graduação na área pedagógica (metodologia do ensino superior);
- d) Licenciatura, com cursos e estágios relacionados à área de docência, e experiência profissional como docente.

Essa resposta do CNE evidencia a então concepção que o profissional da educação tem

na docência na Educação Profissional e no trabalho pedagógico a sua particularidade, bem como a sua especificidade. Embora, o que se fez notória, ainda presente nas legislações atuais, foi uma “flexibilidade oferecida e até a permissividade existente na formação inicial do docente da educação profissional” (Pegorini, 2020, p. 178).

Mais recentemente, em 2021, entrou em pauta também a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogando, por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 6/2012, mas mantendo o texto sobre a formação inicial para a docência em seu Capítulo XVII, artigo 5.

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou **outras formas**, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE (Brasil, 2021, n.p., grifos nossos).

Destacamos que essa redação, corroborada por outras de legislações anteriores (como a que institui o Novo Ensino Médio, por exemplo, Lei nº 13.415/2017), assim como ao longo do texto dessa resolução, traz à tona o entendimento de que o notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional deva ser reconhecido, expondo que o professor do itinerário formação técnica e profissional não tem responsabilidade no que concerne à formação integral dos estudantes, mas, apenas, com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado, além de não precisar de formação acadêmico-pedagógica para tal. Na realidade, dentro dessa visão, o docente sequer precisa ter nível superior, mas, apenas, dispor de competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional que nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes².

Frente a isso, Pegorini (2020), já mostrava que, quanto à formação inicial, ao acontecer em cursos de graduação, em programas de licenciatura, a já conhecida expressão de outras formas

[...] permite vários itinerários formativos e concepções diversas de formação, dificultando a constituição da identidade formativo-educativa do docente para atuar na educação profissional. É permissiva também, uma vez que possibilita,

² Ver também: Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01/2021) publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

em última análise, que qualquer pessoa possa atuar como se fosse professor, sem qualquer qualificação e preparo, basta que se disponha a fazê-lo, ainda que com a formação muito aquém das necessidades e das peculiaridades da educação profissional, inclusive após anos de atuação no ensino (Pegorini, 2020, p. 180).

Aqui, acresce-se, quanto às políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, como também coloca Pegorini (2020), são elas passíveis de reflexões e estudos, por ainda ocuparem espaços pouco significativos nas pesquisas realizadas nos cursos *stricto e lato sensu*.

Retomando a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), no Capítulo XVII, específico sobre formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, no Artigo 53, que se refere ao exercício de graduados não licenciados, tem-se que

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

- I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;
- II - participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e
- III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, n.p.).

O parágrafo segundo, do artigo 53, em seu inciso terceiro, enfatiza que a experiência da prática docente mediante processo de certificação de competência equivale a uma licenciatura, por assegurar aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, o direito ter o reconhecimento (total ou parcial) dos saberes profissionais.

O parágrafo terceiro do mesmo artigo afirma que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e suas redes a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada destes professores nessa modalidade (Brasil, 2021). Porém, diante disso, não fica claro quem fará essa certificação

de competências, que abre margem para as parcerias público-privadas para sua garantia. Além disso, está também expresso no documento que a formação dos professores, pode ser realizada a partir da cooperação entre o MEC e as instituições e redes de ensino especializadas em EPT. Lima e Mercês (2021) lembram que se admite, além das instituições de ensino superior, também aquelas que não são específicas nesse nível de ensino, a exemplo das instituições do Sistema S³. Percebe-se que a formação docente para atuação na EPT é tratada como um direito do docente, porém, como prescrito na legislação, não há mecanismo de monitoramento dessas ações formativas por parte das instituições nas quais os docentes graduados não licenciados ingressam.

Vale ressaltar que há décadas, no Brasil, se busca implementar políticas educacionais coerentes à lógica neoliberal, que vincula os interesses do mercado à formação escolar. Nesse contexto, as políticas de formação e as exigências para atuação docente para EP se mantiveram à mercê dos interesses dos setores econômicos. Como exemplo, tem-se o ano de 2016 e seguintes (com a Lei nº 13.415/2017), em que se instaurou no Brasil um conjunto de ações de fortalecimento do projeto neoliberal de educação, que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades focadas nas demandas do mercado e no ajustamento dos indivíduos ao mundo globalizado do século XXI, conforme os interesses do setor econômico, cujo efeito, frente à política de formação docente específica para atuação na EP, é mais uma vez, de desvalorização dessa formação, a semelhança de políticas anteriores que permitiam a contratação de docentes sem a formação adequada para essa profissão (Metzner e Drigo, 2021).

Damascena e Moura (2023), em trabalho no qual estudam as políticas voltadas à formação de professores da Educação Profissional, inclusas a LDBEN 9.394/1996 e a Resolução nº 2/2015, partem do pressuposto de que a docência é um campo próprio de conhecimento e, portanto, “[...] requer que seus/suas profissionais experienciem processos formativos sistematizados que, no caso da educação profissional, também estejam concatenados às peculiaridades da modalidade” (Damascena e Moura, 2023, p. 249). Os autores reforçam, por sua vez, que há dois grandes desafios para a formação de professores no âmbito da Educação Profissional: a ausência de uma política nacional sólida e a persistente negação da docência, sobretudo na Educação Profissional, como um campo próprio de conhecimento que, de acordo com esses autores, é uma atividade que deve ser exercida por profissionais com formação específica para tal.

³ Este termo é usado para definir o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e outros. Fonte: Agência Senado.

Assim, nesse debate que temos iniciado, podemos trazer para nosso estudo, outros pontos de discussão que também se refletem sobre o papel da coordenação pedagógica como suporte escolar e pedagógico para a formação docente na e para a EP. O primeiro consiste no lócus da formação e os profissionais que atuam na Educação Profissional.

Conforme já explicitamos, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), em seu parágrafo 1º do artigo 53, os sistemas de ensino devem viabilizar a formação inicial ou continuada (conforme o parágrafo 3º, já destacado acima), podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.

Moura (2014) e Machado (2015) – em que pese o fato de esses estudos terem sido feitos há uma década suas conclusões seguem atuais – indicam que o lócus dessa formação está nas instituições públicas de educação superior. Assim, cabe, principalmente, às universidades públicas, aos CEFETs e aos institutos federais, essa formação. Embora, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para a EP sejam muito reduzidas, constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância, “Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura” (Machado, 2015, p. 14).

Além disso, embora seja uma discussão ainda em processo,

[...] a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional é urgente e deverá necessariamente envolver o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, da SESU, da SEB e SECADI. Igualmente deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da EP (Moura, 2014, p. 93).

Quanto ao perfil do docente da EP, Moura (2014) aponta a existência de 4 (quatro) perfis profissionais distintos, porém igualmente significativos. São eles: os que ainda se formarão; profissionais não graduados que atuam na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica em exercício na EP e os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados. Historicamente, há uma preponderância destes professores bacharéis na Educação Profissional (Pegorini, 2020).

Ao distinguir esses perfis, para cada um deles, Moura (2014) discute também suas especificidades e possibilidades formativas, buscando adotar como referência um tipo de formação que lhes permita, por meio do trabalho, contribuir para a formação de sujeitos que

tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida e que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica, tendo compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Para o primeiro grupo elencado, os que ainda se formarão, segundo o autor, é necessário formular uma política de formação perene e definitiva em substituição às frequentes e pouco eficientes soluções emergenciais, a exemplo da formação por complementação pedagógica. Embora, nesse caso, há discussões que se apresentam relevantes, em especial por haver diversas particularidades referentes a essa modalidade de ensino, como exemplo da oferta de licenciaturas específicas para a EP; ou mesmo a não materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem do ensino médio a vislumbrar, como possível itinerário de formação em nível superior, a docência na EP (Moura, 2014, p. 90).

Para o segundo grupo, ou seja, profissionais não graduados que atuam na EP, a maior incidência está nas organizações privadas, incluindo o Sistema “S”, e nas ONGs. É fundamental buscar a melhor formação profissional para esses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam, “[...] como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo” (Moura, 2015, p. 31).

Para o terceiro grupo, os licenciados em disciplinas da educação básica em exercício na EP, o autor expressa que

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Moura 2014, p 88-89).

O quarto e último grupo, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, segundo o autor, há que se adotar estratégias de curto prazo para uma formação específica na esfera educacional, tendo em vista que são bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Ou seja, são engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros, a maioria deles estando nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União.

Souza e Nascimento (2013) reforçam a discussão quanto a esse quarto grupo,

esclarecendo que, de um modo geral, os bacharéis professores não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, entre outros assuntos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem, haja visto que a discussão sobre a docência para a modalidade em estudo remete a uma gama de debates em torno da prática pedagógica e de contextos institucionais em que o profissional professor está inserido. Nisso, segundo esses autores, fica também um questionamento sobre se a formação inicial dos bacharéis e tecnólogos complementada a *posteriori* por cursos de pós-graduação é suficiente para o exercício da docência.

Um segundo ponto de discussão nesse debate é referente aos saberes que são necessários para o exercício da função na e para a EP. Quais são os exigidos? Há uma especificidade? Esse ponto foi discutido tanto por Machado (2015), Morais e Henrique (2014), Ghedin (2009) e outros que nos dão um direcionamento sobre esses saberes, frente a não só as peculiaridades da EP, mas para a atuação nessa modalidade de ensino que, como já salientamos, se vê envolto em constantes disputas e debates sob diferentes visões.

Nesse ponto, iniciamos nossa reflexão com Machado (2015), que coloca que as exigências com relação ao perfil dos docentes da Educação Profissional estão, hoje, mais elevadas, pois se exige um perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. A autora reconhece que “[...] a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente” (Machado, 2015, p. 15).

Ante a realidade do tipo de educação vivida nessa modalidade de ensino, que se tem tornado espaço de grandes desafios, especialmente no contexto socioeconômico vigente, o regime de acumulação capitalista e neoliberal, conforme mostram Moura (2014) e Kuenzer (2011), para que haja uma perspectiva de mudança e transformação de tal realidade, o professor deve assumir a responsabilidade ético-política em seu fazer educativo, compreendendo a educação como possibilidade de transformação das pessoas, bem como da própria sociedade. Acresce-se que, este tipo de educação no Brasil encontra-se distante de sua efetividade, uma vez que a educação brasileira foi, ao longo da história, um instrumento a serviço da manutenção do poder (Morais e Henrique, 2014).

Não por acaso, Machado (2015) assevera que

É pressuposto básico que o docente de educação profissional seja,

essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Machado, 2015, p.17).

O docente tem um papel crucial e importante na condução de sua prática profissional, a qual tem como foco principal, a formação de indivíduos para a cidadania e que se respaldem em atitudes éticas na sociedade. Esta ação perpassa pela própria formação do educador.

Ghedin (2009), ao estudar sobre as tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade, assim como sobre o conceito de saber e sua perspectiva na formação docente, nos apresenta que “o professor, no espaço da escola, de sua formação inicial e de sua formação continuada torna-se aquele sujeito que assume a responsabilidade ética com todo o processo formativo sob o qual a humanidade se atualiza e se reatualiza” (Ghedin, 2009, p. 12). Para esse autor, a dimensão ética é um dos principais alicerces do fazer docente, desde a sua formação, ao permanente aperfeiçoamento e ao constante exercício laboral.

De acordo com esse autor, ser professor é estar imbuído de um conjunto de valores e de práticas que servem como inspiração e referências formativas dos alunos. O modo de ser do professor indica a prática ética que ele assume e difunde. Trata-se do reconhecimento do outro como igual, e como a possibilidade de identidade e de compreensão do humano. “É o que nos distingue da animalidade e que nos permite incentivar os valores de justiça, igualdade, respeito, fraternidade, combatendo as injustiças e a corrupção, por exemplo” (Ghedin, 2009, p. 23-24).

Ser um profissional ético se pauta no compromisso de construir sua trilha sob a égide de uma responsabilidade consigo mesmo, baseando suas práticas que se destacarão diante desse seu agir, o qual se resguarda na ética. Nesse sentido, é então construído o compromisso de se tornar um professor reconhecido pelo seu papel profissional. Com o reconhecimento diante desse papel bem desenvolvido, Rios (2011) explicita que é então constituída a identidade, uma vez que há uma “consideração de si mesmo e do outro” (Rios, 2011, p. 231), caracterizando definitivamente que essa prática docente, esse agir profissional, se reveste de uma ética que reveste todo esse ser professor.

Os outros saberes destacados por Ghedin (2009) – apresentados como dimensões em que ele acredita que o novo professor deva ser formado – corroborando com ele, Rios (2011), Saviani (2012), Moura (2014), Moraes, Henrique e Cavalcante (2019), entre outros, são: o

estético, o epistemológico, o técnico e o político. Entende-se que essa formação ampla vai favorecer a formação do professor profissional, do professor educador que assume o compromisso político-pedagógico e social de contribuir para a formação humana integral dos estudantes.

Sobre a dimensão estética Ghedin (2009, p. 25), entende que “[...] há uma beleza envolvida na prática pedagógica. O espaço da sala de aula não pode ser exclusivamente reservado para as questões conceituais e teóricas. O ser humano é carregado de emoções”. Ao se referir à estética, é impossível não nos pautarmos em Freire (1996), ao tratar da boniteza e do caráter formador de que o docente necessita se revestir ante a estética em sua prática. É a dimensão que traz um caráter libertador do conteúdo em si e que nos instiga a ter uma docência rigorosa em nossa prática para a enxergarmos em sua beleza. Entendemos a dimensão estética na formação docente como aquela que se alinha às atitudes, nas relações interpessoais, o modo de reconhecer o bonito ou o belo como instância necessária ao fazer docente na Educação Profissional.

Aqui, vale destacar que não devemos perder de vista o que Freire afirma quando se refere à ética e à estética estarem juntas, no que diz respeito à “necessária promoção da ingenuidade à criticidade” (Freire, 1996, p. 16), uma vez que esse desenvolvimento crítico se dá através da condição de se situar como ser humano, com intervenções, decisões, escolhas e outras ações mais pontuais. Ao se discutir a ética e a estética, torna-se salutar compreendermos a formação para a atuação enquanto *práxis*, entendida como atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada, uma vez que toda ação educativa deve ser verificada a partir de uma teoria, sendo necessária uma reflexão mais apurada do fenômeno educativo, principalmente no contexto da modalidade de educação aqui em estudo.

A atividade docente está inserida dentro do modo de produção capitalista e não possui uma materialidade vista a nossos olhos, mas, um valor simbólico e social na construção efetiva do conhecimento e no desenvolvimento de cidadãos críticos.

A criticidade é um elemento essencial na ação pedagógica, principalmente se considerarmos essa ação sendo realizada com fundamentação na ética e na estética. Assim, pensar nossa prática dentro da realidade da Educação Profissional, tendo a criticidade, a ética e a estética como elementos que balizam e qualificam a formação e a ação docente, enquanto *práxis*, contribui na reflexão de que precisamos saber nos situar, nos posicionar e equilibrar nossas ações, ante a sociedade capitalista, reconhecendo o valor simbólico de nosso fazer educativo.

A dimensão epistemológica, segundo Ghedin (2009), significa o domínio dos conceitos

da área de saber em que atua o educador, precisando dominar os conceitos que orientam a sua profissão. Para isso, de acordo com Ghedin, é preciso garantir uma sólida formação teórica, para que ele tenha a condição de oferecer a possibilidade de construir sentidos para os conceitos formulados pelos alunos.

Da mesma forma, Ghedin (2009, p. 24-25) ressalta que, referente à dimensão técnica, (ou formação pedagógica, como alguns entendem) não está se falando de instrumentos tecnicistas e mecânicos, mas “[...] do domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem”. Pois, além de dominar conhecimentos específicos, é preciso desenvolver um conjunto de habilidades didáticas e de fazeres que permitam ao professor perceber como ele deve conduzir o processo de aprendizagem. Conforme nos mostra Ghedin (2009), de nada adianta ter conhecimento epistemológico se o educador não for capaz de compartilhar essa bagagem e fazer com que ela consiga chegar aos alunos.

Além disso, Ghedin (2009) destaca a quinta dimensão, que aliada à técnica, identifica que o trabalho do professor também é social. Isto é, o compromisso político, mas não partidário, decisivo na formação da consciência crítica que permite entender os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, e suas relações de poder e de produção.

Igualmente Moura (2014) informa que importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. O professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação, dominando os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico e que essa dimensão precisa estar integrada à dimensão política da formação humana. Para Ghedin (2009),

O papel do professor passa a ser o de oferecer essa possibilidade de encontro e de leitura crítica do mundo e de mostrar como as ações e opções políticas não são aleatórias, mas surgem de intencionalidades. Nesse sentido, o ato pedagógico é também político, pois construtor de sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres, de seu papel social (Ghedin, 2009, p. 24).

Em síntese, podemos dizer que, como atividades humanas, as atividades política e pedagógica se fazem movidas por intencionalidades, isto é, por desejos e objetivos. Assim, o ato político não se dissocia do ato educativo, bem como o ato educativo dá luz ao ato político. Conforme mostra Freire (1996), a política está no processo educativo, atendendo a interesses, assim como a educação está na natureza política, em busca da conquista desses interesses. Para esse autor, a educação não é neutra. Ou seja, ao se dizer neutro, o educador já está optando por

desenvolver um ato educativo que contribui para a manutenção do *status quo* da sociedade.

Saviani (2012), por sua vez, reporta a dimensão técnica como um saber didático-curricular, como o domínio do saber-fazer que vai além dos procedimentos teóricos-metodológicos, mas que alcança a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura bem articulada, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. Nesse sentido, o autor corrobora com o discurso de Ghedin (2009), ao dizer que é isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político, não neutro e intencional, pois

[...] significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (Saviani, 2012, p. 2).

Aqui, vale destacar que a sociedade está sob o regime capitalista a serviço dos interesses da classe dominante, dos proprietários dos meios de produção, se contrapondo aos interesses da classe dominada, a dos trabalhadores. Lembramos com Saviani (2012) que esses interesses são antagônicos, promovendo correlações de forças, expressos em ações, que refletem na educação as suas intencionalidades, provocando embates que visam à manutenção e/ou superação desse modo de produção.

Assim, diante do debate proposto sobre a formação docente para a EP e frente ao objeto e o objetivo deste trabalho, retomamos, portanto, a pergunta de pesquisa: sob o olhar do professor, qual o papel da CP para a formação docente para essa modalidade de ensino? Essa questão se mostra importante especialmente por ser esse profissional um agente educativo, cujo campo de ação, conforme se discutirá nas seções que se seguem, é também o pedagógico formativo, sobretudo, junto à ação docente.

Coutinho e Silva (2022, p. 67), com o intuito de contribuir para a reflexão da atuação do pedagogo, também como coordenador(a) pedagógico(a) na EP, especificamente no interior do IFRN (segundo elas “[...] um lócus privilegiado para a formação de professores”), realizam seu estudo com o objetivo de buscar compreender os sentidos atribuídos por esse profissional (no caso do estudo, as pedagogas da instituição) à sua ação como ação mediadora. Em seu estudo, elas evidenciam duas questões: que a EP, enquanto modalidade de educação básica, parece ser um terreno ainda desconhecido para os que nela atuam. Primeiro porque decorre do fato de que,

historicamente, as políticas de governo em favor da formação de professores para essa modalidade têm sido poucas e descontínuas. Além disso, decorre também da escassez de espaços de diálogo entre professores das diversas áreas ou disciplinas diante “[...] de uma organização *multicampi*” (Coutinho e Silva, 2022, p. 66), ofertante de uma variedade de cursos de diversos eixos tecnológicos a diferentes públicos, em diferentes modalidades.

A segunda questão refere-se à formação docente. Lembram Coutinho e Silva (2022) que a ação do pedagogo e da coordenação pedagógica, no âmbito da instituição, envolve o trabalho com docentes licenciados e os não licenciados (bacharéis), que não trazem em sua formação “[...] as discussões para o exercício da docência” (Coutinho e Silva, 2022, p. 66). Uma realidade com que a CP se defronta, tendo o desafio de lidar com a construção do saber pedagógico do professor da EP que não deve acontecer “[...] à revelia dos saberes específicos da Educação Profissional, mas possibilitar a articulação e o desenvolvimento equilibrado entre os saberes específicos que instrumentalizam para o exercício profissional e os saberes técnicos” (Coutinho e Silva, 2022, p. 66).

Aqui, vê-se que, nas instituições de Educação Profissional quando integradas ao ensino médio – especialmente as públicas –, há professores licenciados e técnicos/bacharéis, ensino propedêutico integrado à Educação Profissional, formação para o mercado de trabalho e/ou formação integral, formação inicial e a continuada, e outras mais. Uma realidade constituinte do sistema de Educação Profissional no Brasil e do estado do Rio Grande do Norte. Portanto, são desafios que se impõem à EP, assim como o da insuficiência e da inadequação das políticas e das propostas para a formação docente e seus severos impactos sobre a qualidade do ensino (Kuenzer, 2011). Ou, como aponta também essa autora, é este talvez “[...] o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação” (Kuenzer, 2011, p. 669). Ou mesmo, conforme mostra Moura (2014, p.11), “[...] o mais estrutural deles”, enfrentado pelas instituições de EP, é encontrar uma adequada equação para o seu financiamento.

Convém acrescentar nessa problemática da EP a ação do professor coordenador, e conseqüentemente, o que é a CP e o seu profissional e quais as atribuições e competências para o exercício dessa função nessa modalidade de ensino. Verifica-se, portanto, como mais um ponto que implica no debate sobre a coordenação pedagógica e a formação docente para a EP. Com o intuito de aprofundar a discussão em busca de solução para o problema, discorreremos um pouco sobre isso na seção que se segue.

2.1 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES, ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

Para aqui discutir sobre esse ponto, queremos colocar primeiramente, em síntese, a noção que concebemos de competência, com vistas a dar precisão ao que entendemos por esse conceito, tomando como base Ramos (2008; 2011) e Ghedin (2009). Pois, ambos concordam, respectivamente, que a noção desse conceito é de tal forma polissêmica que seria possível listar um conjunto de definições a ela conferida; e, apesar do conceito de competência possuir uma certa unanimidade entre determinados autores, especialmente no que se refere à dificuldade de apresentar uma definição concreta para o termo, esse conceito apresenta uma polissemia de sentidos.

Ramos (2008) coloca, a partir do entendimento de Tanguy e Ropé (1997), por exemplo, que a competência é como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. Embora, Ramos esclareça que tal conceito deva ir além do que se entende por “[...] uma pedagogia das competências, caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática” (Ramos, 2008, p. 302).

Segundo Ramos (2008) a assim noção do termo – sob essa pedagogia – supervaloriza a dimensão experimental (fazer ou saber-fazer), por transformar a competência em pressuposto imediato para a realização de uma atividade, enfraquecendo outras dimensões, a exemplo da conceitual e social. Para Ramos (2011), a noção de competência deve ser compreendida como uma mediação presente na relação dialética entre essas dimensões. Logo, competência deve superar o caráter pragmático do fazer ou saber-fazer.

Ghedin (2009), por sua vez, expressa que

O meu parecer sobre as teorias das competências é que elas reeditam, de um certo modo, o que nós temos rechaçado no processo formativo da educação brasileira. Esta tendência entra no Brasil, especialmente, pelas políticas públicas instituídas no governo de Fernando Henrique Cardoso. É claro que elas nos trazem elementos que são importantes para pensar a formação de professores, mas é preciso retirar delas seu caráter tecnicista. Nesse contexto, é importante dizer que o professor precisa ter o saber para ser competente. E o professor precisa ser competente, no singular e não no plural (Ghedin, 2009, p. 20-21).

Ou seja, para esse autor, sob uma perspectiva emancipatória, da cidadania e da autonomia do professor, que depende, dentre outras coisas, de melhores condições de trabalho, de salários e de políticas de formação, há, na verdade, um conjunto de elementos que reunidos constituem a competência do professor, e não competências, como preconiza essas teorias e tendência. Para ele, o professor [...] não é melhor só porque sabe refletir ou porque tem um saber ou porque sabe pesquisar. Ele é competente porque é competente do ponto de vista ético e político” (Ghedin, 2009, p. 21). Essa é a competência do professor. Isto é, dialoga e reflete influenciando e interferindo na prática. Competência que assim também entendemos ser a do profissional professor coordenador pedagógico, ou seja, aquele que age em seu campo de atuação, por ser habilitado para tal, mas que reflete sobre essa mesma ação.

Assim, em continuidade a discussão, sabe-se historicamente que para ser hoje o coordenador pedagógico, antes o pedagogo era o escravo que levava a criança para o local da relação do ensino e a aprendizagem. Não era, especificamente, o instrutor, mas, conhecido e reconhecido como o responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, aquele que tinha a norma para a boa educação (Cambi, 1999).

Como um professor ou especialista, esse profissional passou a ser visto também como um mestre, detentor do saber, conhecedor da ciência. Ou, como aquele que é o mediador e o agente construtor do conhecimento, cuja função, além de transmitir conteúdos, seria ensinar e disciplinar seus interlocutores, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de construção conjunta com esses mesmos interlocutores, tornando-os cidadãos críticos e reflexivos (Freire, 1996).

Ao longo da sua história, esse profissional (o pedagogo, na antiguidade, o *paidagogo*⁴), era um escravo encarregado também de dar formação intelectual e cultural. Na Idade Média, sob a influência da igreja, suas práticas pedagógicas eram voltadas para a formação de um homem cristão e não para o ser crítico. Na Idade Moderna, sujeito à burguesia, então detentora do poder, ele era orientado a repassar o ensino com vistas a não superar os *status-quo*, mas a mantê-lo. No mundo contemporâneo, com ideias semelhantes advindas do modo de produção capitalista, o pedagogo se vê sujeito à dualidade estrutural da educação brasileira. Ou seja, um profissional que está sempre em constante busca de sua autoafirmação, especialmente frente a discussões, debates e disputas, ainda hoje, contra o que se configura como certo e posto.

Segundo a legislação vigente no Brasil, para as atividades pedagógicas (inclusa a CP), não só o professor pedagogo, mas também o de outra licenciatura, vem sob essa nova

⁴ Palavra grega *paidagogos* é formada pela palavra *paidós* (criança) e *agogos* (condutor): aquele que ajuda a conduzir o ensino.

denominação: (pedagogo/professor) coordenador pedagógico, o colocando mais uma vez em discussão sobre quem é e qual a sua função e, sobretudo, quais são suas atribuições e competências na escola e na Educação Profissional, tendo em vista que, conforme já ressaltamos, o seu campo de atuação, sendo vasto, gera, por sua vez, conflito de identidade (Souza, 2013).

Assim, quanto ao profissional coordenador, cuja função é concebida como multifacetada (apoio pedagógico, supervisor, orientador ou mesmo o articulador das questões didático-pedagógicas e administrativas da escola), cabe destacar nessa discussão sobre o que se concebe sobre esse profissional e suas atribuições e competências.

Ou seja, conforme o que foi escrito por Pimenta (2002), Muribeca (2002) e Libâneo (2005), é comum entre os educadores brasileiros entender que o curso de Pedagogia é aquele que forma professores para as séries iniciais do ensino fundamental, e o seu profissional – o pedagogo – é aquele que é formado por tal curso.

Mas, segundo Libâneo (2005), todos, professores ou não, podem ser ou são pedagogos em sentido amplo, a partir mesmo do que se entende como base da identidade do curso de Pedagogia e do educador que, segundo esse autor, vai além da docência ou do ato de ensinar, pois, segundo ele, “todo trabalho docente é pedagógico, mas, nem todo trabalho pedagógico é docente” (Libâneo, 2005, p.39). Isto é, todas as pessoas lidam com algum tipo de prática educativa, tanto intra quanto extraescolares.

No entanto, no contexto escolar, há também uma diferenciação de atuação dos próprios pedagogos, que pode acontecer dentro ou fora de sala de aula. Por isso, Libâneo (2005) os define como professores e pedagogos especialistas.

Já Muribeca (2002), fazendo menção, por sua vez, a Libâneo (1996), Pimenta (1997), Estrela (1990), Beilerot (1995) e Dias de Carvalho (1997), coloca que, para esses autores, existem dois tipos de pedagogos, tomando como base a distinção da ação docente de sala de aula e da ação pedagógica propriamente dita. Consoante ela mostra, ao se fazer tal distinção, os autores denominam de pedagogo *lato-sensu*, àqueles professores de quaisquer níveis e/ou modalidades de ensino; e pedagogo *stricto-sensu*, àqueles cujas atribuições, extrapolam a sala de aula, incluindo nessa categoria o coordenador pedagógico.

Da mesma forma, Pimenta (2002) e Libâneo (2005; 2015) concordam que esse profissional, portanto, é o que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes e modos de ação. Segundo eles, o curso de Pedagogia deveria ser reformulado para formar o pedagogo *stricto-sensu*, o especialista para atuar nos vários campos sociais da educação decorrentes das novas demandas socioculturais e econômicas da sociedade. Dentre os campos de atuação desse

profissional, caberia a ele também, deste modo, desenvolver, entre outras funções, aquelas voltadas para formulação e gestão de políticas educacionais.

Libâneo (2005) denomina assim de não docente a esse profissional que pode atuar em três campos de atividade pedagogicamente específicas: as atividades extraescolares, a pesquisa educacional, a organização/gestão, incluindo a coordenação pedagógica nas escolas. De acordo com esse autor, assim como a cada dia vem se requerendo a presença de um diretor atuante e preparado para enfrentar as novas situações que vão surgindo diante das novas realidades, o coordenador pedagógico é, por sua vez, um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e a articulação do trabalho didático-pedagógico.

Por sua vez, Aranha (2019), tendo como base os pressupostos, bem como os desafios que se apresentam à EP, diz que o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela mediação, construção e continuação da linha de ação comum dentro da organização escolar. É ele o profissional responsável pelo apoio técnico-pedagógico ao corpo docente. “[...] Deve, portanto, ser comprometido com uma postura ético-política, de formação crítica, de desejo por mudanças sociais e pela busca incessante de formar o aluno com uma base integral [...]” (Aranha, 2019, p. 17).

Nesse mesmo entendimento, de acordo com Paro (2001), o coordenador pedagógico, como um professor especialista, promove a integração da gestão, docentes, discentes e técnicos-administrativos, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, criativos, humanos, competentes e capazes não só de compreender sua realidade, mas de atuar nela de forma comprometida com a transformação social. Acrescido a isso, Nóbrega (2022, p. 81) coloca que a coordenação pedagógica é também para a EP aquela que “[...] atua na formação continuada dos profissionais em educação, provocando reflexões da *práxis* educativa na busca de alternativas para superar os problemas que são identificados no espaço escolar [...]”, aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Já para Souza (2018), o coordenador pedagógico é um dos principais membros da equipe gestora, capaz de promover a intermediação dos interesses de diferentes grupos de trabalho, garantindo a participação de todos e dispondo sobre os caminhos a serem seguidos de forma coletiva. Segundo essa autora, em uma instituição pública *multicampi*, de educação (básica, superior e tecnológica), como um instituto federal, além de atuar na função pedagógica, incorporando também a função político-administrativa, deveria atuar fundamentalmente na conexão entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os sujeitos envolvidos nesse processo, tendo como principal função garantir a aprendizagem dos alunos por meio da conexão dos trabalhos desenvolvidos pelos diversos docentes.

Enquanto para Pegorini (2020), por fim, esse agente, para atuar na Educação Profissional não precisa se limitar ao espaço escolar, mas necessário é estar familiarizado com essa modalidade de ensino e conseguir dessa forma “[...] planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos para a implementação de cursos para formação e capacitação do trabalhador da organização” (Pegorini, 2020, p. 183).

Conforme vemos, algumas, mas não poucas, são as definições e concepções por que passou – e passa – o profissional coordenador pedagógico em sua formação e profissionalização, assim como na sua atuação, expressão de suas funções, atribuições e competências no contexto e no cotidiano escolar. A partir dessas colocações, e nos direcionando para nosso objeto de estudo, cumpre questionar, o que é, então, no trabalho da coordenação, coordenar? Tentar-se-á, então, responder a essa questão na subseção 2.2.1.

2.1.1 Coordenar: o que vem a ser?

Souza (2004) e Batista (2005), ao trazerem reflexões sobre o que é coordenar e a ação da coordenação a partir de conceituações obtidas do dicionário Aurélio (1998), bem como dos dicionários de Filosofia (1982) e o Larrousse Cultural (1999), afirmaram que os conceitos “nos possibilitam depreender alguns significados explícitos, além de fazer-nos entendê-los a partir de [...] uma perspectiva de movimento” (Batista, 2005, p. 110), haja visto que esses mesmos conceitos podem assumir contextos e complexidades diferentes diante da prática educativa que se desenvolve.

Conforme diz Souza (2004. p. 94), coordenar é “dispor segundo certa ordem ou método. É [...] organizar, arranjar, juntar por coordenação”. Isso nos faz entender que coordenar é uma ação que busca, por sua própria natureza conceitual, uma interação, visando à integração daquilo ou daqueles que se coordena.

Mas, ao analisar essas definições, acrescentando maior significado e entendimento a esses conceitos, elas nos mostram que “só há necessidade de coordenar quando temos mais de um elemento, seja material ou humano [...]” (Souza, 2004. p. 94). Da mesma forma, “não há [...] coordenação a partir de um só lugar, operando apenas com semelhanças ou, ainda, privilegiando a homogeneidade” (Batista, 2005. p.110).

Batista (2005) ainda coloca que tanto coordenar como a ação da coordenação devem ser vistos numa perspectiva de conjunto. Pois, coordenação pressupõe uma disponibilidade para

transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos, por vezes antagônicos, construindo “[...] caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e de um dado projeto político-pedagógico” (Batista, 2005, p. 110).

Libâneo (2005) expressa que é notório o crescimento e a complexidade do sistema escolar, tendo em vista a amplitude assumida das diversas modalidades de prática educativa, exigindo diversos agentes pedagógicos, bem como diversos requisitos de exercício profissional em que a atuação do profissional se faz imprescindível na ajuda aos professores e no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula. Segundo o autor, as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor não supõem que o profissional deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias, pois

[...] sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula (Libâneo, 2005, p. 62).

Portanto, coordenar se apresenta como uma tarefa múltipla e complexa e, como tal, um permanente ligar, organizar, orientar e harmonizar. Lidar com grupos. Integrar conhecimentos como competências inerentes à função. Esses pontos necessitam de reflexão sobre a ação da coordenação na e para a Educação Profissional.

Assim, na seção 3, procuramos tecer umas breves considerações sobre a Educação Profissional a partir da esfera nacional à esfera estadual, nosso campo de pesquisa, como também identificar em quais alicerces nasce o profissional e a coordenação pedagógica no contexto da história do curso de pedagogia em suas regulamentações, com vistas a responder, dessa forma, questões outras também alçadas neste trabalho, tais como: qual a função da coordenação pedagógica na Educação Profissional? Qual a especificidade de sua atuação no contexto dessa modalidade?

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SITUANDO O PROBLEMA

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) preconiza que o profissional, para exercer a coordenação pedagógica, deve ser professor licenciado e/ou graduado em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Esse tema tem sido debatido por diversos autores, a exemplo de Muribeca (2002), Mate (2004), Libâneo (2005; 2015), entre outros que atribuem funções diversas ao coordenador pedagógico, como o suporte técnico e auxiliar do bom desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola; ou como agente pedagógico e administrativo; ou mesmo como mediador na continuidade da formação e profissionalização da prática pedagógica docente e não docente da escola.

De acordo com Placo e Almeida (2005), é na relação teoria e prática, formação e atuação que se descobre e até se constrói e se desenvolve a identidade daquele que se propõe a realizar uma tarefa, uma função, uma atribuição. Salienta-se que identidade aqui é concebida não só como a identificadora, mas como a especificadora – e diferenciadora – das ações, significações e visões de atuação da profissão e do seu profissional. Ressalta-se que a identidade, em um processo constante de construção, se faz tanto historicamente quanto pela compreensão daquilo que cada um concebe ao agir e fazer que desenvolve.

Por isso, reiteramos que, a partir da compreensão de que a coordenação pedagógica, estando no âmbito da educação, como uma ciência social, é também permeada de ações, significações e visões, dentro de relações sociais que determinam a sua especificidade, o profissional que atua nessa função constrói sua identidade profissional no bojo desse complexo inter-relacionamento.

Assim, ao se ter clara essa compreensão de identidade, ela subsidia, a cada momento, uma nova forma de atuar, dando maior e mais significado à própria prática profissional, que, no caso da coordenação pedagógica, é a prática educativa em espaços diversos.

Acresce-se aos variados espaços de atuação da coordenação pedagógica, as escolas que ofertam Educação Profissional. Em função disso, e nos propondo a investigar sobre o tema, buscamos, nesse momento, fazer uma breve contextualização histórica e legal da Educação Profissional no sistema de educação, tanto nacional quanto no estado do Rio Grande do Norte.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESFERA NACIONAL À REDE ESTADUAL DO RN

Para podermos entender as nuances, como também os problemas educacionais verificados

ainda hoje, necessário é assumirmos uma postura histórica, indo além, no entanto, da simples memorização de uma sequência de fatos ou ideias que se verificam no decorrer do tempo. De acordo com Piletti e Piletti (1988, p. 38), fazendo referência a Saviani (1983), no campo educacional, para assumir esse tipo de postura, é necessário investigar também os aspectos econômicos, políticos e sociais do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta.

Desse modo, conforme já aventamos, muitas foram e são as discussões sobre a Educação Profissional, em especial, no decorrer da sua história. Segundo Manfredi (2016), Caires e Oliveira (2016), Pegorini (2020) e outros, a existência e ação da EP observa-se desde o período colonial, quando da chegada dos jesuítas ao Brasil, que trouxeram, além da educação catequética, o rompimento com a transmissão de conhecimentos profissionais por meio do manejo (observação e repetição) de ferramentas; assim como a formação profissional, ainda que informalmente, aos primeiros trabalhadores da colônia.

Conforme destaca Pegorini (2020), ao abordar a história da Educação Profissional (e a evolução da formação do trabalhador brasileiro como hoje a conhecemos) relacionando o trabalho realizado nesse período colonial e a formação humana, a formação profissional dada pelos professores jesuítas não era uma preocupação, já que não fazia parte das orientações educacionais pensadas para a nação. Conforme expressa a autora,

[..] a instrução profissional foi ofertada exclusivamente por força do contexto socioeconômico a ser desbravado no Brasil, onde havia muito a fazer. Por isso, os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofício em um cenário impregnado de servidão. Esse foi o início do ensino em nosso país (Pegorini, 2020, p. 28).

O que se vê é a formação do trabalhador conforme a necessidade e a visão de trabalho para o país no período colonial, pois, o que se pensava para a Educação Profissional e a formação do trabalhador não era formar formadores para essa modalidade de ensino⁵, mas treinar para o trabalho de exploração das riquezas do Brasil. Na sua concepção de sociedade prevalecia o modelo da família patriarcal, organizada pela hierarquização; a visão de mundo

⁵ Algo que “efetivou-se” somente na época da primeira república (1889-1930). Embora, desde a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema educacional brasileiro viu-se com a necessidade de formar novos profissionais professores (tarefa que se revelou bastante complexa), frente ao tempo que se requeria para essa formação.

pautava-se no entendimento de que ele era obra divina que não se podia mexer, tendo Deus como princípio e fim. O ensino, tinha como base uma educação formal, onde o que era estudado era distante e diverso do vivido pelo aluno, tradicional, autoritário e conservador, excessivamente literário e retórico. O que se ambicionava pela política educacional jesuíta era a elaboração de elite, culta e religiosa (Pegorini, 2020).

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, com a Reforma Pombalina, empreendida entre 1759 e 1822 (inserida no período do Brasil Império), bastante controversa, desmantelou o sistema educacional que vigorava sob os pressupostos jesuítas. Mais que isso, a Reforma do Marquês de Pombal tirou o comando da educação das mãos dos jesuítas e passou para as mãos do Estado.

Nesse período histórico, tendo seu fim com a instauração da república, a Educação Profissional, era percebida “[...] como preparação para os ofícios manufactureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha) em entidades filantrópicas, nos liceus de artes e ofícios” (Manfredi, 2016, p. 55).

Caires e Oliveira (2016), recorrendo a Fonseca (1986), lembram que, referente especificamente ao ensino de ofícios, no início do império, nenhum progresso havia sido feito com a mudança no regime político, pois: “[...] a mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ofícios aos humildes, aos pobres, aos desvalidos continuava a imperar” (Caires e Oliveira, 2016, p. 36).

Foi à época da República, instituídas por meio do Decreto nº 7.566/1909, que as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, estabeleceram o marco do início da EP como política pública. Essas escolas tinham como uma das suas finalidades, promover a aprendizagem de um ofício a crianças excluídas socialmente, retirando-as da rua, com o objetivo de educá-las para o trabalho (Brasil, 2022).

Destaca-se que essa medida de instituir, quanto à questão do ensino profissional público, as escolas de aprendizes em um sistema único, foi tomada durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política, cuja conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento do número de imigrantes, assim como dos movimentos anarcossindicalistas (Manfredi, 2016; Caires e Oliveira, 2016).

Porém, importante é deixar esclarecido que, em seu contexto, esse período, compreendido entre 1889 e 1930, foi marcado pela extinção da escravatura, instauração dos governos militares e civis, das oligarquias agrárias, do avanço do capitalismo, esse, sobretudo, da expansão da industrialização e, conseqüente, processo de urbanização (Caires e Oliveira,

2016).

Mais uma vez, retomando Caires e Oliveira (2016), elas ressaltam que, no período republicano, a conjuntura decorrente desses fatores alterou o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade.

Por sua vez, Manfredi (2016) coloca que esse público não era apenas os pobres ou desafortunados, mas aqueles que por pertencerem aos setores populares urbanos iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Dessa forma, segundo essa autora, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir “[...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos” (Manfredi, 2016, p. 58).

Esse período foi também no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do período imperial, que privilegiava a educação da elite – secundária e superior – em detrimento da educação popular – primária e profissional –.

Na década de 1920, tanto a educação elitista, quanto os outros setores da vida brasileira (político, econômico, cultural e social) entram em crise. A partir dos anos de 1920, a sociedade brasileira se tornou palco de fortes lutas políticas e sociais por causa do crescimento da mobilização e organização dos trabalhadores urbanos e os movimentos militares, desembocando, por sua vez, na revolução de 1930, responsável por diversas transformações no nosso processo educacional (Piletti e Piletti, 1988; Manfredi, 2016).

Durante esse processo, ressaltamos que, em 1927, o Congresso Nacional aprova um projeto que torna obrigatória a oferta da EP no país com as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Na década de 30, quando da instituição do Ministério da Educação, aprova-se a criação de uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Verdade é, que no período iniciado na década de 1930, a Constituição Federal (CF) de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo pontos importantes como: considerar a educação um direito de todos; instituir a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade dessa escola e a assistência aos estudantes necessitados; entre outros. Além disso, dois anos antes da promulgação da constituição de 1934, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia uma concepção progressista de educação apresentando concepções que se contrapunha ao que vinha acontecendo no país em relação à educação. Seus signatários consideravam que a educação deveria ser vista como uma função essencialmente pública; defendiam que a escola deveria ser única e comum, sem

privilégios econômicos de uma minoria, ou seja, o estado não poderia admitir, dentro do sistema escolar estatal, quaisquer classes ou escolas cujo acesso fosse permitido apenas aos mais abastados economicamente; todos os professores deviam ter formação universitária; defendiam, além da coeducação entre os sexos, que o ensino deveria ser laico, gratuito e obrigatório; entre outros (Piletti e Piletti, 1988).

Quanto ao ensino profissional, em 1937, ele é tratado na Constituição Federal como dever do Estado. Além disso, a CF define que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade (Brasil, 2022). A partir dessas determinações, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), início do agora conhecido Sistema S. Seguido a isso, promulga-se, por meio do Decreto-Lei nº 4.073, em 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que faz parte de um conjunto de decretos-lei, que, além do ensino industrial, reformam o ensino comercial, organizam o ensino agrícola, entre outros. A essa legislação referente à educação, deu-se a denominação de Reforma Capanema, e trata das transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

Em relação a isso, Antunes (2012) explica que o Sistema S era inspirado pelo caráter taylorista-fordista, que também se conhece por educação do capital. Tinha por características uma educação formal, parcelar hierarquizada e elaborada pela gerência científica (separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual), portanto, uma educação ágil, flexível, enxuta e adequada segundo a ideologia do capital, para atender à era da acumulação financeirizada e flexível do mundo.

Pegorini (2020) corrobora com essa afirmativa, explicando que a ótica instrumentalista e pragmática na educação, buscando a sua adequação ao mercado de trabalho, foi desenvolvida na década de 40 nas escolas desse sistema, onde imperava a pedagogia do aprender fazendo, que foi muito difundida para justificar as escolas-produção. Acrescido a isso, essa autora reitera que a “[...] segmentação, a fragmentação e o dualismo foram assumidos como estratégia para subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas” (Pegorini, 2020, p.47).

Em 1959, foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal, as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), houve avanços para essa modalidade de ensino, permitido aos concluintes de cursos de Educação Profissional,

organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, continuarem os estudos no ensino superior.

A reforma do ensino de 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971, em pleno governo militar instituído no Brasil em 1964, foi imposta quase sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores sociais interessados. Mantendo os objetivos gerais da educação nacional, transformou o ensino médio em ensino de segundo grau, que não era obrigatório. Entretanto, era obrigatoriamente do tipo profissionalizante e formava para uma profissão específica (Teles e Mota, 2020). De acordo com artigo 1º, essa Lei – posteriormente modificado pela Lei nº 7.044/1982 – estabelecia que o objetivo dos ensinos de 1º e 2º graus tinha que proporcionar aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício conscientes da cidadania.

A Lei nº 5.692/1971, elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis, hoje denominados de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência (Mazzante, 2005). Em síntese, o regime militar instituído, no campo econômico-político viabilizou a entrada do grande capital onde a educação passou a ser considerada, em uma visão apologista, como móvel do desenvolvimento nacional e, nessa direção, deveria estar voltada para o mercado de trabalho, em consonância com os pressupostos da educação tecnicista⁶.

Na atualidade, com a LDBEN nº 9.394/1996, por meio da Lei nº 11.741, promulgada em 16 de julho de 2008, instituiu-se a Educação Profissional e tecnológica como modalidade de ensino, podendo ser oferecida em diferentes níveis, inclusive, na pós-graduação (Pegorini, 2020).

Conforme nos diz Silva, Nascimento e Ramos (2020), a Educação Profissional no Brasil veio se conformando de acordo com outras concepções de sociedade e trabalho implantados no país, sob uma nova conjuntura política e econômica, sobretudo pelo caráter democrático que passava a configurar a sociedade brasileira, de modo que

⁶ A teoria tecnicista foi desenvolvida nos EUA, na década de 1960, e teve como principal objetivo fazer com que a escola assumisse um modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e da produtividade capitalistas (Oliviera, 2003).

[...] de uma perspectiva assistencialista, destinada aos escravos, índios e órfãos, nos tempos da Colônia e do Império, e aos desvalidos da sorte na primeira República, passou à qualificação de operários vocacionais na década de 1930, à formação de profissionais para a indústria e o comércio, sob a égide das leis orgânicas dos anos 1940, de técnicos de nível médio para subsidiar os modelos nacional-desenvolvimentistas das décadas de 1960 e 1970, ao cidadão produtivo na década de 1990 e à formação mais completa de trabalhadores por meio da vinculação da formação técnica a uma sólida base científica, nos anos 2000 (Silva; Nascimento e Ramos 2020, p. 2).

Especificamente no Rio Grande do Norte, além da Escola de Aprendizizes e Artífices, criada em 1909, a Educação Profissional remonta à década de 1920, que, sob o governo de Antônio José de Melo e Souza (1920-1923), criou a Escola Profissional do Alecrim, em 1922, como anexo ao Grupo Escolar⁷ Padre Miguelinho, hoje Instituto Padre Miguelinho, “[...] onde se ensinava marcenaria, sapataria, serralheria e artes gráficas” (Alveal, *et al*, 2011, p. 55). Sua finalidade era promover a aprendizagem de um ofício às crianças de 10 a 13 anos, excluídas socialmente, com o objetivo de educá-las para o trabalho, retirando-as da rua (Silva, 2014).

Segundo Silva (2017), como um marco da ampliação da escolarização primária no governo de Juvenal Lamartine (1928-1930), em 1929, na Educação Profissional do Estado, foi criado um curso profissional feminino de artes manuais, anexo ao Grupo Escolar Duque de Caxias, no município de Macau, que, juntamente com outros cursos na capital do estado, vinculados a outros Grupos Escolares – Izabel Gondim e João Tibúrcio, por exemplo – chegou-se em 1930 a 588 alunos matriculados nas escolas profissionais, dos quais 92 estavam matriculados na Escola Profissional do Alecrim.

A Educação Profissional do Rio Grande do Norte foi experimentando os reflexos de todas as mudanças de concepções, ações e organicidades da educação nacional por meio das reformas, decretos, portarias e leis, a exemplo da Reforma Capanema, de ideologia nacionalista (década de 1940), que trouxe, conforme Silva, Nascimento e Ramos (2020, p. 4) “[...] uma nova organicidade para a educação nacional mediante Leis Orgânicas [...]”.

Segundo esses autores, em 1949, a Lei nº 202/1949 criou a Escola Prática de Agricultura, onde se ofereciam cursos de agricultura e zootecnia. Em 1954, transformou-se em Escola Agrotécnica de Jundiá e, posteriormente, em Escola Técnica de Jundiá. Já, em 1967, por força do Decreto nº 61.162/1967, foi incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁷ Grupo escolar era a reunião de três ou mais escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. O primeiro – Grupo Escolar Augusto Severo –, foi criado em março de 1908, no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913) (Silva, 2017).

Desde 2007, passou à condição de Unidade Acadêmica Especializada em Ciências Agrárias, integrada à UFRN, oferecendo cursos de formação tecnológica de nível médio, graduação e pós-graduação nessa área (Silva, Nascimento e Ramos, 2020).

Em 1971, a Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre as suas providências, instituiu a Educação Profissional obrigatória para todos, bem como a preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno. No RN, por esse período, entre progressos e retrocessos, ensejaram-se tímidas ações, com apenas 21 escolas ofertando o ensino técnico profissionalizante, ampliando para 103 escolas, na década de 80. Mas, regredindo para apenas 42 escolas, na primeira metade dos anos 90. Era quase uma modalidade inexistente no estado com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997 que organizou a EP em três níveis (básico, técnico e tecnológico), formalizando a separação entre os ensinos médio e o técnico.

Por fim, evidenciam-se os anos 2000, em que se buscou implementar diversas políticas e programas federais, com vistas à melhoria do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil e no estado, tais como: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), instituído por meio do Decreto nº 6.302/2007, do qual o RN participa desde 2008, e que, dentre as ações conveniadas, estavam a ampliação e/ou reforma de 109 escolas para ofertar a EP no estado e a construção de 10 Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP’s – (Nascimento, 2022).

No RN, nesse período histórico, há fatos merecedores de destaque em que se firmaram acordos com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Na gestão do governador Garibaldi Alves Filho (1995-2002) firmou-se, por meio do Convênio nº 281/2000, a estruturação e a construção do Centro Educacional de Educação Profissional Senador Jessé Freire Pinto – CENEP –, primeira unidade escolar específica para a formação profissional da Rede Estadual (Mororó, 2018), em funcionamento desde 2006.

Além disso, tem-se a Lei nº 10.049/2016, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) tendo como uma das suas dimensões desenvolver e trabalhar a educação e trabalho e a formação técnica e tecnológica de nível médio; bem como a Portaria nº 1.321/2018, que autoriza a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a mais cinquenta e quatro escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, oferecida na forma Articulada Integrada e na modalidade presencial, o que colocou a Educação Profissional mais uma vez nas

discussões estaduais sobre educação.

Mais recentemente, em junho de 2021, o governo do estado anunciou o Programa Nova Escola Potiguar (PNEP), que contempla, em seu primeiro eixo, a criação de Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERNs) como parte da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, já com os primeiros institutos dando início as suas atividades nesse ano de 2024 nos municípios de Natal e Campo Grande. Essa ação, que visa continuar a expansão e a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica no estado, bem como consolidar sua política, objetivando, por sua vez, contribuir com o desenvolvimento social, econômico e tecnológico local, seguirá o modelo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), compreendendo a construção de outras unidades também em Touros, São José de Mipibu, Tangará, Santana do Matos, Jardim de Piranhas, Umarizal, Alexandria, São Miguel, Mossoró e Areia Branca.

3.2 O COORDENADOR (PEDAGOGO/PROFESSOR) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sobre a coordenação pedagógica, exercida por um pedagogo ou legalmente também desempenhada por um professor licenciado, a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 64 expressa

A formação de profissionais de educação para **administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação** educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, n. p. grifos nossos).

Porém, a partir das atividades delegadas a esse profissional no artigo supracitado, nos deparamos, mais uma vez, com as problemáticas apresentadas nessa pesquisa. Portanto, para conhecer e entender a coordenação pedagógica, de certa forma, faz-se necessário conhecer a história do curso de pedagogia – e a consequente formação do seu profissional – que, ao longo da sua existência, registrou algumas regulamentações no âmbito nacional, bem como a diversidade de funções que esse profissional assumiu no decorrer do tempo.

Na trajetória da formação do profissional pedagogo, verificam-se muitos debates e embates relativos à sua identidade, bem como à sua função, ação, atribuição e atuação no contexto sócio-histórico, político e educacional brasileiro. Nessa trajetória, ligada à história do

próprio curso de Pedagogia, que remonta ao ano de 1939, se viu uma licenciatura e um bacharelado para formação de técnicos educacionais que ocupassem funções de organização burocrática nas escolas e nos organismos de administração educacional. Assim, desde então, o curso passou por significativas regulamentações que introduziram importantes mudanças no que se entendia (e se entende) ser o curso e o seu profissional.

A primeira regulamentação, em 1939, segundo Chaves (1981), veio com o Decreto-Lei nº 1.190/1939 – dentro do contexto das discussões, movimentos e reformas ocorridas entre as décadas de 1930 e 1940 – que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo currículo vigorou por cerca de vinte e três anos. Conforme Chaves (1981, p. 47), no decorrer desses vinte e três anos, o curso se organizava em três anos de Bacharelado com mais um ano de Licenciatura (conhecido como esquema 3+1), ficando seu profissional, Bacharel em Pedagogia, conhecido como um “técnico em educação” e licenciado, também para lecionar em Escolas Normais. Embora, de acordo com Chaves (1981), nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções.

Referente a essa primeira regulamentação, Arantes e Gebran (2015, p. 281) colocam que

[...] no que tange ao campo de trabalho do pedagogo, o artigo 51, alínea ‘c’ do Decreto-Lei n.º 1.190/1939 estipulava que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

A segunda regulamentação, aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962, foi o Parecer nº 251/1962, de autoria do Professor Valnir Chagas, decorrente da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961). Essa nova regulamentação manteve o curso de bacharelado para a formação do profissional, regulamentando dessa vez a licenciatura, com a extinção do esquema “3+1” e propondo a formação não só do especialista, mas também a do professor do magistério, realizada em quatro anos.

Criou-se, com isso, por meio do parecer, um currículo mínimo composto por sete disciplinas, “[...] visando regulamentar o curso e imprimir uma certa identidade aos saberes da profissão que, além de bacharel, poderia, também, ser licenciada/o”, (Lima e Pimenta, 2022, p. 5).

De acordo com Libâneo e Pimenta (2015, p. 17), com essa nova regulamentação, estabeleceu-se para o curso de pedagogia a formação do professor e a do técnico, mantendo, “[...]”

na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura”, faltando, segundo eles, a regulamentação da profissão do pedagogo.

Nessa mesma esteira, Romanowski (2003), ao fazer menção a alguns aspectos históricos da formação e da identidade do professor, afirma sobre o curso de Pedagogia que

Posteriormente, a preocupação com a formação de professores para a educação primária fez com que fosse necessário que o curso de Pedagogia englobasse também a formação de docentes para as disciplinas pedagógicas para o curso normal colegial; assim, o curso ficou constituído pela licenciatura e pela formação do bacharel nas “especificidades” da supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar e orientação educacional, continuando a preparação dos “técnicos” (Romanowski, 2003, p. 18).

O intuito era formar um profissional especialista e professor que buscasse atender às necessidades da realidade brasileira, bem como da estruturação do sistema educacional que se configurava, atuando em órgãos educacionais responsáveis por implementar as propostas definidas nas instâncias governamentais.

A terceira regulamentação se deu em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/1968, por meio do Parecer nº 252/1969, também de autoria do Professor Valnir Chagas. A partir desse dispositivo legal, o curso de Pedagogia manteve sua função de formar professores para o ensino normal, acrescida agora, porém, do encargo de formar o profissional nas, posteriormente denominadas, clássicas habilitações.

No artigo 30 da Lei nº 5.540/1968, tem-se que

[...] a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de **especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação**, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior (Brasil, 1968, p. 7, grifos nossos).

Isso mostra que, se as funções pedagógicas ainda não estavam bem definidas, elas aqui estavam ao menos denominadas, sendo as mais conhecidas a administração, a orientação e a supervisão escolar, embora estivessem elencadas pelo menos oito: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau; inspeção escolar; administração escolar, supervisão escolar; orientação educacional; planejamento educacional, em razão das quais se ofereciam as opções

curriculares de especialização (Libâneo e Pimenta, 2002).

Lima e Pimenta (2022) lembram que, em 1969, altera-se o conjunto de disciplinas do curso, bem como sua estrutura curricular, passando a operar o esquema de habilitações pedagógicas (essas, criadas sob o então governo ditatorial militar), “[...] as quais formavam, de acordo com o Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação, supervisores/as, orientadores/as, inspetores/as, administradores/as para as escolas, e, também, professores/as do curso normal” (Lima e Pimenta, 2022, p. 5).

Porém, o que se viu nesse período foi a formação do profissional sendo fragmentada em conteúdo e práticas, sob a crítica de que o curso passou a ser tecnicista, que, segundo Silva (1999), com a aprovação da reforma universitária, triunfaram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. Junto a isso, são agregadas críticas à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática e à separação daquele que era o “pedagogo especialista e o trabalho docente” (Libâneo e Pimenta, 2015. p. 19).

Mais uma vez, nesse ponto, nos diz Chaves (1981) que tal profissional era formado através de habilitações que correspondessem às especialidades previstas em lei, bem como através de habilitações correspondentes a outras especialidades que o CFE julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional. É interessante que se deixe claro que foi abolida a distinção entre o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia, concedendo-lhe o título único de licenciado para qualquer das habilitações.

Sá (2006), identificando historicamente o surgimento das funções de orientação e supervisão no âmbito escolar, diz que essas habilitações vieram preencher funções técnicas e ideológicas justificadas pela melhor formação daqueles profissionais – o orientador, o supervisor e o administrador – com a organização do seu trabalho pedagógico, buscando atender aos parâmetros da eficiência, da racionalidade e da produtividade – modo fabril de ver a educação – para melhor seguir o mercado e a conseqüente qualidade do ensino sob a ótica capitalista, cujo interesse principal é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Sob a ótica da Educação Profissional, Manfredi (2016) busca explicar que, em seus contínuos, o sistema de educação escolar de uma sociedade é historicamente datado e situado, e, portanto, produto de um complexo movimento de construção e reconstrução, oriundo, por sua vez, de fatores socioeconômicos e político-culturais que definem o contexto em que os diferentes agentes sociais vão agir. Com isso, dentro do sistema de regulação e acumulação capitalista (do modelo de produção taylorista/fordista e depois o toyotista) e o seu ideário liberal, observou-se, além das primeiras noções de profissões e especializações profissionais e a divisão social do

trabalho, a concepção e concretização de uma nova relação educação/trabalho além da separação entre o trabalho manual e o intelectual, sob uma nova forma de ver a sociedade. A Educação Profissional, nesse contexto, foi colocada em um campo de disputas, no qual há uma tensão entre a conservação dessa sociedade, constituída pela divisão de classes, e a sua superação (Frigotto, 2011; Moura, 2013). Nesse movimento se pontua, mais uma vez, a função social e o papel da coordenação pedagógica, e do seu agente, sujeito também dessas disputas.

Saviani (2012), ao falar sobre o papel do profissional (pedagogo/professor) como articulador do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, põe que esse papel será um, se ele se colocar a favor da manutenção desse tipo de sociedade; e outro, se ele se posicionar pela sua superação, pois entende que a educação – e a prática educativa – é um “ato político”, por ser intencional, não neutro e, portanto, passível de reflexões.

Conforme diz o autor citado, a educação é determinada pelas características básicas da sociedade em que se insere. Como essa é dividida em classes, seus interesses são antagônicos quanto ao que se quer conservar ou superar, resta ao próprio sujeito, com a tomada de consciência dos condicionantes objetivos de sua ação, ascender ou não de uma postura ingênua para uma postura crítica, a partir mesmo do exame do contexto em que ele se insere.

A quarta regulamentação veio após um longo período de debates entre agentes e entidades educacionais, a partir de uma gama de críticas ao esquema das habilitações, finalidades formativas e ao campo de atuação profissional: a Resolução CNE nº 1/2006 e os Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituíram, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Mais uma vez, destaca-se a função docente na atividade do seu profissional

[...] o curso de Pedagogia passa a centrar-se na formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas modalidades em que essas etapas da Educação Básica são ofertadas, e a formação de especialistas entra em um profundo eclipse curricular, aparecendo de forma acessória nos projetos pedagógicos dos cursos, circunstância que é a mesma em se tratando do campo da Educação Não Escolar. A/o pedagoga/o transforma-se, de vez, em uma/um professora/or (Lima e Pimenta, 2022, p. 5).

Então, os princípios precursores e norteadores da atual formação do profissional coordenador pedagógico (professor/especialista), sob essa quarta regulamentação, é dada tanto pela LDBEN nº 9.394/1996 quanto pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, com fundamento nos Pareceres CNE/CP nºs

5/2005 e 3/2006.

Para Brandt e Hobold (2019)

[...] os marcos legais do Curso de Pedagogia foram marcados pelas discussões do campo da educação, que contribuíram para a reflexão e discussão sobre os rumos da formação inicial de professores no Brasil. Nesses processos de discussão dados ao longo da constituição histórica do CPe, (**coordenador pedagógico**) de acordo com o último marco legal, as DCNCLPe (2006), chegou-se à conclusão de que a dimensão da docência deveria ser a base da formação de todos os professores, ou seja, deveria estar contemplada como princípio em todos os cursos de licenciatura, em especial nos de Pedagogia (Brandt e Hobold, 2019, p.4, grifo nosso).

Retomamos diante disso, concordando com Libâneo (2005), que sob esse entendimento, mais uma vez, limita-se o curso de pedagogia a uma licenciatura, tendo, prioritariamente, a docência como a base da formação de professores. Conforme esse autor bem destaca, a pedagogia é uma reflexão teórico-crítica a partir e sobre as práticas educativas, além de investigar também os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos, tendo em vista que “[...] a ação pedagógica não resume as ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2005, p. 14). Argumenta o autor que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares de diferentes instâncias, formais, não formais e informais, como nas famílias, locais de trabalho, cidade, rua, meios de comunicação, além das escolas.

Para Lima e Pimenta (2022, p. 5), “Essa última reconfiguração do curso de Pedagogia se deu sob o pressuposto de que a docência é a expressão unitária do trabalho pedagógico”, que foi defendida por algumas entidades do campo educacional e criticada por outras, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Institutos, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), que defendiam a docência como base para a formação do pedagogo, na busca de desenvolver a perspectiva da racionalidade emancipatória, sem que houvesse, no entanto, a necessidade de separação entre o licenciado e o bacharel, pois o curso de pedagogia formaria tanto o professor como os demais profissionais da educação.

Esse posicionamento foi de encontro ao Manifesto dos Educadores Brasileiros enviado

ao Conselho Nacional de Educação em 2005, que tinha como alguns dos seus signatários, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, propondo, dentre outros pontos, novamente a dicotomia entre a formação dos professores(as) e dos pedagogos. Em outras palavras, a formação inicial dos professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seria proporcionada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao passo que a formação do pedagogo, na qualidade de cientista e pesquisador em educação, seria dada pelo curso de bacharelado em Pedagogia (Brandt e Hobold, 2019).

Segundo Lima e Pimenta (2022), a Resolução CNE nº 1/2006

[...] Afastando-se de uma matriz epistemológica da Pedagogia como orientadora da docência e reforçando a ideia de que a Pedagogia é uma tecnologia do trabalho do/a professor/a, o discurso da docência como base da Pedagogia traz, nas entrelinhas, a ideia de que, sendo a Pedagogia uma tecnologia, ela não produz saberes, mas sim fazeres e que estes mesmos fazeres bastam para delinear a ação docente. Ou seja, manifesta-se como um discurso que desconsidera a natureza epistemológica da Pedagogia e parece negar a complexidade que configura as práticas pedagógicas (Lima e Pimenta, 2022, p. 5-6).

Segundo esses autores, tal pressuposto não se respalda em uma concepção de pedagogia como Ciência da Educação, desconsiderando que o objeto da pedagogia são as práticas educativas em toda sua dinamicidade sócio-histórica, complexidade e pluralidade existentes.

Lima e Pimenta (2022) ressaltam que a rejeição ao caráter da Pedagogia como Ciência da Educação, é uma prática recorrente em espaços acadêmicos e de decisão política que desvalorizam o conhecimento pedagógico como fruto de pesquisas sistemáticas em torno da educação como objeto complexo, historicamente situado e socialmente constituído. Isso, para justificarem matrizes curriculares pragmáticas e utilitaristas, de viés neoliberal, centradas na prática como conduta resultante de competências técnicas e não como ação reflexiva estruturada pelos princípios da Pedagogia.

Silva e Almeida (2023) mostram que em meio à turbulência do golpe de estado de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff e como projeto do Governo Federal no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação do Brasil aprovou resoluções referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como a Lei nº 13.415/2017 que determinou a Reforma do Ensino Médio, originada da Medida Provisória nº 746/2016, imposta, sem discussão com a sociedade brasileira, alterando em diversos aspectos

a LDB nº 9.394/96, inclusive no que se refere aos profissionais da educação. Em 2018, a BNCC para o Ensino Médio serviu de base para a reformulação dos currículos das redes básicas de ensino. Em Substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015, por exemplo, a atual Resolução CNE/CP nº 2/2019 confirma o desprezo do Governo Federal e do ex-presidente Jair Bolsonaro com a luta dos profissionais de educação e o conhecimento acumulado acerca da formação docente. Tais ações contribuíram/contribuem, sobremaneira, para a alienação do fazer docente, porque descaracteriza a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, enfatizando o controle.

Ainda de acordo com Silva e Almeida (2023), com a eleição do presidente Bolsonaro, a partir de 2019, a política de retrocessos foi aprofundada. Nesse período, a Resolução nº 2/2019 se estabeleceu, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que impôs “[...] uma política de formação docente que enrijece o currículo dos cursos de formação inicial de professores dentro de uma lógica de aprofundamento da concepção mercadológica de educação” (Silva; Almeida, 2023, p. 418).

Conforme se evidenciou, nesse contexto de turbulências, estudos, discussões em artigos de pesquisadores e notas de entidades de educadores, se contestou veementemente o que estava se instaurando no Brasil, ou seja, um conjunto de ações de fortalecimento do projeto neoliberal de educação, que privilegiava o desenvolvimento de competências e habilidades focadas nas demandas do mercado e no ajustamento dos indivíduos ao mundo globalizado do século XXI segundo os interesses do setor econômico (Lima e Mercês, 2021).

Assim, segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, bem como uma nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação, divulgada em 6 de julho de 2022, motivada, dentre outras considerações, especialmente pela alteração do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019; assim como pela tentativa de superação das questões apresentadas ao CNE por um conjunto de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, em uma série de encontros, debates e seminários, a licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas, o que significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a formação para atividades pedagógicas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, o art. 22 dessa

resolução, nos termos do art. 64 da LDB nº 9.394/1996, dispõe que ela deve ocorrer em

- I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o *caput* e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e
- II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o *caput*, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB (Brasil, 2019, n.p.).

A nota de esclarecimento do CNE, expressa que essa formação não se configura como outro diploma de graduação para os cursos de Pedagogia, mas deve constar como apostilamento dessas. No caso de pós-graduação *lato sensu*, resulta em certificado e para *stricto sensu*, resulta em diploma (mestrado/doutorado) na área da Educação.

Mais uma vez se vê configurada a visão da docência como base para a formação do profissional de pedagogia. Ou seja, segundo a própria nota da CNE, o “como ensinar” os componentes curriculares planejados é extremamente relevante para que o curso cumpra seu objetivo: formar profissionais preparados para a docência. No entanto, a formação para a atuação em atividades pedagógicas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional pode ser feita por aprofundamento de estudos de 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia ou, conforme determinado pelo art. 61 da LDB, por uma pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Em resumo, a regulamentação relativa à formação do profissional pedagogo (assim como para aquele que atuará em diferentes atividades pedagógicas) e suas atribuições pode ser vista no quadro 01.

Quadro 01: Regulamentação e atribuições do profissional pedagogo (1939-2019)

ANO	REGULAMENTAÇÃO	ATRIBUIÇÕES
1939	Decreto-Lei nº 1.190/1939 - organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (currículo vigorou por cerca de vinte e três anos)	BACHAREL em Pedagogia – “técnico em educação”; e LICENCIADO, para lecionar em Escolas Normais. As funções não foram definidas de maneira precisa (Chaves, 1981)
1962	Decorrente da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei	PROFESSOR – licenciado, docentes para as disciplinas pedagógicas para o curso normal

	nº 4.024/61), o Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou o Parecer nº 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas	colegial; e TÉCNICO – bacharel nas “especificidades” da supervisão pedagógica, administração escolar, inspeção escolar e orientação educacional. Mantém, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura, faltando a regulamentação da profissão do pedagogo. (Libâneo e Pimenta, 2015)
1969	Decorrente da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/68, por meio do Parecer nº 252/1969, também de autoria do Professor Valnir Chagas.	PROFESSOR - para o ensino normal; e PROFISSIONAL PEDAGOGO – habilitado para a inspeção escolar; administração escolar, supervisão escolar; orientação educacional; planejamento educacional. O curso de pedagogia passou a ser identificado com as habilitações pedagógicas. (Muribeca, 2002)
2006	Dada pela Resolução do CNE nº 1/2006 e os Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituíram, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (a partir de uma gama de críticas ao esquema das habilitações, finalidades formativas e ao campo de atuação profissional do pedagogo).	PROFESSOR - para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de SERVIÇOS e APOIO ESCOLAR e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. DESTAQUE: A coordenação pedagógica (CP) pode ser exercida por um pedagogo, mas, legalmente, pode ser desempenhada também por um professor licenciado, graduado em pedagogia, ou em nível de pós-graduação, se nesta formação contemplar a Base Comum Nacional, conforme expressa a LDBEN nº 9.394/1996.

2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	PROFESSOR - para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO professor licenciado, graduado em pedagogia, ou em nível de pós-graduação, se nesta formação contemplar a Base Comum Nacional, conforme expressa a LDBEN nº 9.394/1996
------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Traçado esse histórico, que mostra as atribuições do profissional professor/especialista e coordenador pedagógico, no item seguinte, discutiremos de forma mais específica a coordenação pedagógica na Educação Profissional do RN.

3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Conforme já vimos, na LDBEN de 1996, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Ao longo do tempo, seguindo as diretrizes propostas pela legislação nacional, que colocaram a Educação Profissional nas discussões estaduais sobre educação, no RN, em 2016, institui-se a Lei de nº 10.049, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) – PEE – (2016a). Nesse plano, que formula diretrizes, metas e estratégias para a educação do Estado, faz-se referência à EP na Dimensão 3, cujo título é Educação e Trabalho: Formação Técnica de Nível Médio e Tecnológica, possuindo duas metas equivalentes às metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). São elas:

Meta 1 - oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e

Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional; e

[...]

Meta 2 - triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Rio Grande do Norte, 2016a, n.p.).

Para a consecução da Meta 2, as estratégias também contemplam a formação de profissionais para a Educação Profissional. A estratégia 2 propõe

[...]

2 - Implantar, implementar e sistematizar, efetivamente, a rede estadual de Educação Profissional, adequando e expandindo espaços físicos, bem como promovendo a **formação do corpo docente, discente, técnico e pedagógico** dessas unidades, **em parceria** com as Instituições de Ensino Superior, os Institutos Federais, **o Sistema “S”** e as escolas vinculadas às universidades (Rio Grande do Norte, 2016a, n.p., grifos nossos).

Como destaque, diante do exposto no texto desse objetivo, observa-se claramente o reflexo do ideário neoliberal, que temos já salientado, sobre os impactos diretos de uma política econômica de financiamento com base em ajustes fiscais (potencializada em 2016, após o golpe de estado implementado), utilizados para justificar os vários cortes do orçamento, sobretudo, na área da educação. As expressões “em parceria” e “Sistema S” expressa no objetivo, colocou em cena a questão público-privado, em especial, na expansão dos espaços físicos e promoção à formação dos agentes educativos.

Mas, especificamente, para a formação docente, o PEE estabelece a Dimensão 5: Valorização dos Profissionais da Educação, que apresenta em sua Meta 2, estratégia 1 (um), respectivamente

Meta 2 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir **a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégia 1 - Implementar, em articulação com o MEC e Instituições de Ensino Superior, a oferta de cursos de especialização presenciais e stricto sensu e/ou a distância voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, a educação especial, a educação infantil, a gestão escolar, **a coordenação pedagógica** e a Educação de Jovens e Adultos (Rio Grande do Norte, 2016a, p. 28, grifos nossos).

Como se percebe, a estratégia 1, da Meta 2, da dimensão que trata de valorização dos profissionais da educação, nomeia expressamente a coordenação pedagógica como um espaço em que há necessidade de formação para quem ali atua, o que não é comum ao longo do texto do documento.

Já a Lei Complementar nº 585/2016b, que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Estadual e na Portaria nº 2.788/2023, que estabelece as regras para alocação de pessoal, ambas legislações, além de definir critérios e orientações relacionadas aos direitos e deveres dos servidores efetivos do Magistério Público Estadual, esclarecem que a coordenação pedagógica deve ser exercida por um servidor que possui diploma de graduação em nível superior em Pedagogia, independentemente da habilitação, curso normal superior ou licenciatura, de graduação plena, em áreas específicas, com pós-graduação em coordenação pedagógica ou supervisão educacional. Legislações, portanto, que assumem a existência da função do coordenador pedagógico.

Destaca-se ainda, conforme aponta tanto a Portaria nº 2.788/2023, em seu artigo 9º, quanto a Lei Complementar nº 585/2016b, no parágrafo único do artigo 38, que “O Coordenador Pedagógico será designado pelo diretor da respectiva unidade escolar” (Rio Grande do Norte, 2016b, p. 15). Embora, de acordo com tal Lei Complementar, a escolha do corpo gestor deve acontecer por meio de processo eletivo, com a participação de toda a comunidade escolar.

Quanto as suas atribuições, a mesma Lei Complementar, em seu artigo 39, expressa que compete ao Coordenador Pedagógico, entre outras ações: coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante; acompanhar a vida escolar do estudante; viabilizar a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como garantir seu cumprimento; mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino e compor a equipe pedagógica, articulando atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos (Rio Grande do Norte, 2016b).

Cumpra lembrar que as atividades de apoio ao ensino são aquelas desenvolvidas nas bibliotecas, salas de vídeo, espaços para a prática de educação física, laboratórios de ciências da natureza, informática e salas de apoio pedagógico especializado.

Com isso, o servidor, segundo a legislação vigente, cumpridas as exigências conforme determinação legal, atuará nas escolas da rede estadual como coordenador pedagógico (pedagogo/professor), também na Educação Profissional. Vale destacar que essa legislação, que especifica o cargo de coordenador pedagógico nas escolas estaduais, já é um avanço na extensa e histórica lista de atribuições e competências deste profissional.

3.4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA PRÁTICA EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (RE)VENDO ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

Diante de tudo que temos salientado e a partir daqui afinando nossa discussão para nosso objeto de estudo, nos questionamos: o que compete, então, ao coordenador pedagógico no cotidiano escolar da EP ao desenvolver a sua prática educativa? Competência essa, consoante já destacamos e entendemos, ser aquela que dialoga e reflete influenciando e interferindo na prática.

Assim, conforme já temos visto, a coordenação pedagógica se mostra intrinsecamente ligada a determinadas ações não docentes de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, haja visto que é com as questões didático-pedagógicas que a CP mais se ocupa como função.

Porém, Clementi (2005, p.56) nos mostra que a função da coordenação, para alguns, não é clara, limitando-se, muitas vezes, a uma só área de atuação. De acordo com essa autora, nas últimas décadas, o trabalho do coordenador pedagógico tem sido orientado por diferentes tendências, ora muito românticas, ora mais técnicas e que inúmeros fatores, de ordem pessoal, profissional e social interferem na sua atuação, em especial porque, na escola, os demais agentes, como os pais, funcionários, comunidade “acabam por interferir” nessa mesma atuação (Clementi, 2005, p. 54). Conforme lembra Mate (2004), talvez essa função e atuação seja nova na escola, mas os embates em torno da temática da educação que não o são, pois, “discutir a identidade do professor coordenador pedagógico pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças” (Mate, 2004, p. 17).

Assim, para analisar as atribuições e competências desse agente, partimos da discussão e estudos de autores e autoras como Libâneo (2001), Bruno e Christov (2005), Coutinho (2016), Aranha (2019) e outros que dirigiram seus trabalhos à prática do coordenador pedagógico⁸, com o objetivo de contribuir não só para a construção da identidade desse agente, mas de trazer definições do modo como o coordenador deve intervir no processo educativo, oferecendo pistas para a sua rotina de trabalho, provocando, por sua vez, reflexões sobre a sua própria atuação.

Para Libâneo (2001), o papel do coordenador pedagógico é de acompanhamento sistemático da prática pedagógica, sobretudo, mediante procedimentos de reflexão e investigação,

⁸ Ver, entre outros: GUIMARÃES, Ana Archangelo *at al.* **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. 7 ed – São Paulo, Loyola, 2004; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5 ed - Loyola, São Paulo, 2005; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed - São Paulo, Loyola, 2004.

pois, de acordo com esse autor, é o coordenador pedagógico que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores e a comunidade escolar em função da qualidade do ensino. Em outras palavras, para esse autor, o papel do coordenador pedagógico é prestar assistência pedagógico-didática para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino.

Bruno e Christov (2004, p. 9), semelhantemente corroboram com Libâneo quando apresentam que “a contribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”, isto é, à formação continuada. Eles entendem que a ação coordenadora pode ser categorizada em três dimensões: a articuladora, a formadora e a transformadora, voltadas para todos os campos pedagógicos do cotidiano escolar. Ou seja, o coordenador pedagógico atua no atendimento ao aluno, pais, comunidade; na construção e acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola; na organização de espaços, eventos e reuniões para estudos, avaliação e reflexão; na elaboração de relatórios; na análise de materiais e livros didáticos; e, principalmente, na formação docente.

Já Vasconcellos (2006), em função do que se configura atualmente como gestão democrática, onde a escola é vista como o lugar de concepção, realização e avaliação de seu próprio projeto educativo que visa organizar de forma coletiva e integradora seu trabalho pedagógico de acordo com a sua realidade, considera que o profissional coordenador tem como atuação: planejar, organizar e materializar essa gestão participativa. Em especial porque, nesse atual contexto, em relação às funções de administração, orientação escolar e supervisão escolar, está a da coordenação pedagógica.

Segundo esse autor, enquanto a administração, por princípio, “tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer a contento” (Vasconcellos, 2006, p. 61), ela engloba também, especificamente, três aspectos em sua função educativa: a do **administrador escolar**; a do **sócio-comunitário**; e, a do **pedagógico**, envolvendo questões de valorização do ensino, implantação do projeto político pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica da comunidade.

A orientação, conforme esse autor, com um papel de relevância, trabalha com a questão da construção da identidade dos educandos, “[...] e, por que não dizer dos próprios educadores” (Vasconcellos, 2006, p.75), uma vez que a ela cabe o permanente compromisso da formação dos valores, atitudes e normas, visando à emancipação social,

E por fim, a supervisão, Vasconcellos (2006) coloca que deve ser compreendida como

[...] a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos [...] aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos (Vasconcellos, 2006, p.87).

Segundo esse autor, enfim, sob as demais funções, o principal campo da coordenação, portanto, é o campo pedagógico, destarte também formativo, por envolver o ensino e a aprendizagem tanto de alunos quanto de professores, fazendo articulação com o campo administrativo e comunitário concomitantemente.

Por sua vez, Coutinho (2016, p. 35), estudando sobre a ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e os sentidos de sua ação na Educação Profissional, coloca que dentro do âmbito da EP, o trabalho da CP, corresponde, em particular, a mobilizar saberes no campo da educação e nas áreas correlatas a essa modalidade, pois aponta para uma ação de mediação que não está restrita a um trabalho com um único foco de atuação, mas “[...] como um trabalho complexo de múltiplas facetas [...]”, se constituindo, desse modo, um desafio por atuar, entre outras ações, diretamente com alunos, na formação de professores, na assessoria junto aos gestores, no atendimento aos pais, participação em colegiados, e da realização do trabalho técnico de elaboração de pareceres e acompanhamento dos planos de curso.

Quanto a uma Instituição de Ensino que atua em diferentes níveis e modalidades inclusa a Educação Profissional, para Souza (2018), cuja pesquisa se pautou em conhecer os desafios da coordenação pedagógica na Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal Fluminense, há uma singularidade. Pois, segundo ela, nesse tipo de instituição se mostra inerente o intuito de promover o desenvolvimento social e garantir uma formação de qualidade com os saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

E nessa estrutura organizacional, Souza (2018) coloca que o coordenador pedagógico, como um agente social, ao exercer a sua função, tem como papel ser um “[...] agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem” (Souza, 2018, p.13).

De acordo com essa autora, uma das principais funções do coordenador pedagógico é descrita no âmbito da organização do trabalho educativo, sendo exercido em parceria com a comunidade escolar e consiste na associação, planejamento, execução e avaliação das ações

pedagógicas realizadas no âmbito da educação. Por isso, Souza (2018) afirma que a coordenação é uma função muito complexa, por envolver múltiplas funções, pois é o elo entre os sujeitos (docentes, pais, alunos e comunidade escolar) e as ações pedagógicas (Souza, 2018, p. 21).

Aranha (2019), ao pesquisar sobre o coordenador pedagógico na perspectiva da formação integral e sua atuação na implementação da nova concepção de ensino médio e Educação Profissional e tecnológica, nos mostra que o coordenador pedagógico, por meio de suas atribuições, pode contribuir na reorganização desse novo modelo educacional, buscando alternativas “[...] de aproximação dos conteúdos de formação geral e das disciplinas técnicas, compreendendo o conhecimento como uma totalidade e colaborando para a escola ativa e criadora, organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora” (Aranha, 2019, p. 25).

Além do que, em sua pesquisa, Aranha (2019) busca situar o coordenador pedagógico, enquanto profissional da educação, como aquele que pode contribuir para a implementação da educação integral, destacando a sua importância por ser aquele que compreende os processos de ensino e aprendizagem nas relações que se estabelecem. Além de possibilitar a execução de ações pedagógicas que efetivamente contribuam para uma educação progressista, alicerçada na concepção de que a educação é direito de todos.

Essa mesma autora acrescenta que o papel do coordenador pedagógico aparece no cotidiano escolar do ensino médio integrado à Educação Profissional, na medida em que planeja e implementa ações no sentido da integração. Pressupondo, por sua vez, uma atuação crítica e consciente da diversidade e da realidade dual da educação. E, para isso, segundo Aranha (2019), o seu trabalho pedagógico deve visar planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola, bem como conscientizar, integrar e estimular os educadores para a mudança real em sala de aula e fora dela.

Em suas palavras, Aranha (2019), frente a essa realidade da Educação Profissional diz que o Coordenador Pedagógico é o profissional que dentro das unidades escolares deve nortear ações que garantam efetivamente uma Educação Profissional de qualidade, que acompanhe as mudanças no contexto político e social a fim de permitir maiores chances de integração ao mundo do trabalho, diante do contexto econômico que condiciona cada vez mais cedo os jovens da classe trabalhadora a exercer uma profissão, como também permitindo a estes a opção de ingressar na Educação Superior. Ela, assim, reafirma dizendo que

[...] contempla-se o papel do Coordenador Pedagógico como um profissional que, inserido no cotidiano escolar, identifica as reais necessidades para a consolidação de uma Educação Profissional que garanta aos alunos a formação integral, que considere a pessoa humana em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, capaz de fazer uma leitura de mundo condizente com a realidade econômico-político-social competitiva, excludente e pragmática (Aranha, 2019, p. 42).

Por isso, Aranha (2019) ressalta e identifica que o papel desse profissional, no contexto da EP, não deve se limitar ao campo do conhecimento teórico, mas é preciso acompanhar o processo de aprendizagem, estimular os professores e alunos e identificar suas necessidades a partir de atribuições de: coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas visando à educação integral; construir o Projeto Pedagógico da Escola no contexto da EP e do seu Currículo para que seja interdisciplinar e de formação integrada; promover a atualização pedagógica em serviço; e, acompanhar o processo avaliativo na EP, tendo como perspectiva constante, o trabalho como princípio educativo.

Com semelhante visão, Nunes (2019), ao discutir a formação continuada de docentes não licenciados e pedagogos, com vistas a investigar se a relação/interação que se estabelece entre esses sujeitos constitui um diálogo formativo (compreende-se esses pedagogos enquadrados no campo da EP na área de serviços e apoio escolar, inclusa a coordenação), expressa que esses profissionais, como continuidade para sua formação, tendo em vista que a EP também se faz um campo de sua atuação, deveria ser especialistas em educação que além de atua no espaço escolar, no domínio e articulação os saberes didático-político-pedagógico, deveria também conhecer os saberes e as nuances específicas no campo da Educação Profissional. Isto é, o profissional que “[...] compreende o contexto no qual seu trabalho se desenvolve, incluindo às questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho e, principalmente, a relação existente entre trabalho e educação [...]” (Nunes, 2019, p. 88).

Essa autora entende que para atuar na EPT, o profissional pedagogo necessita inserir no seu conjunto de saberes a concepção de formação humana integral e seus eixos estruturantes: a ciência, a cultura e a tecnologia, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Para com isso, e além disso, compreender como os bacharéis e tecnólogos ensinam os conteúdos dos cursos técnicos e tecnológicos, ajudá-los no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. Segundo Nunes (2019), faz-se necessário,

sobretudo, que o pedagogo que atua na EPT domine os saberes que envolvem o mundo do trabalho e compreenda as relações sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Da mesma forma, Nóbrega (2022), ao abordar em seu trabalho, os desafios e perspectivas da coordenação pedagógica na articulação do processo de ensino e aprendizagem, cujo *lócus* da pesquisa e seus sujeitos foram respectivamente o IFRN e a Equipe Técnico Pedagógica (ETEP) dessa instituição, a princípio, ela apresenta que ante os desafios que a educação pública brasileira enfrentou – e enfrenta – ao longo da sua história, a CP é aquela que “[...] articula, mobiliza e integra os atores e fatores administrativos e pedagógicos que possam consubstanciar, promover e garantir o processo de ensino e aprendizagem para as nossas, crianças, jovens e adultos” (Nóbrega, 2022, p. 80).

Ela coloca ainda que para a articulação desse processo, as interfaces do profissional coordenador são, em primeiro lugar, ele atuar como um Professor, visto que precisa conhecer os aspectos relacionados a esse processo. Depois como um Gestor Educacional, por lhe caber a integração da comunidade acadêmica, em especial, no assumir o compromisso político e pedagógico da ação educativa juntamente com os demais colegas. Atuar também como Orientador Educacional e Supervisor Escolar, pois ao assim agir, tanto reflete seu papel de mobilizar os outros atores do processo de ensino e aprendizagem na mediação das relações interpessoais entre a família, o aluno e a instituição na busca pela qualidade da educação, quanto o faz ser um facilitador do autoaprimoramento do educador em sua ação docente.

Diante disso, Nóbrega (2022) evidencia que a CP, no seu autêntico sentido, envolve todos os sujeitos da instituição, desde a gestão da sala até a efetivação do currículo nas suas várias dimensões, sendo necessário assumir coletivamente uma postura interdisciplinar, contextualizada e dialética diante dos desafios impostos à realidade da educação brasileira. Nisso, destaca, como atribuições do seu agente: responder por todas as atividades didático-pedagógicas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades da sala de aula; coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores, diagnosticando problemas de ensino e aprendizagem; elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de teor científico e cultural, entre outras.

Retomando Libânio (2015), o coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar a integração e a articulação do trabalho pedagógico-didático nas escolas, pois ele

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes

e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (Libânio, 2015, p. 68).

Em outras palavras, reiteramos que, para esse autor, o coordenador pedagógico está na escola com uma função além da docência. Está para articular conhecimento com a ação, a teoria com a prática, como um profissional com especialização para tal.

Assim, tendo uma atuação multifacetada, atualmente esse profissional é aquele que atua na escola, como observado, em várias frentes, como: administrador, orientador, supervisor e coordenador pedagógico, cujo campo de ação é pedagógico formativo tanto dos alunos, quanto e em especial, dos professores e demais agentes da comunidade escolar.

O coordenador pedagógico, portanto, passou assim a atuar, não só pelas mudanças na própria legislação vigente, mas a partir de mudanças de concepções do que seja esse profissional educador, especialmente frente à Educação Profissional. Ao que lhe compete, como vimos, mobilizar saberes nesse campo da educação e nas áreas correlatas a essa modalidade, sob uma atuação crítica e consciente, planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola, bem como conscientizar, integrar e estimular os educadores para a mudança real no contexto educacional; ser um agente facilitador e problematizador do papel docente, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem com ações pedagógicas visando a uma educação integral e emancipadora.

Por fim, diante desse quadro, seguindo o propósito desse trabalho, cumpre então analisar, na prática, em instituições que ofertam EP no estado, a relação da coordenação pedagógica com a formação docente para a EP, descobrindo, nas vozes dos sujeitos, o papel da coordenação e como os docentes a percebem para a sua formação e o seu trabalho nessa modalidade de ensino.

4 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diante do que já pontuamos, nesse momento buscamos trazer os resultados da pesquisa com o intuito de responder à questão primeira desse trabalho (como o professor da Educação Profissional compreende a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo?). Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória, do tipo qualitativa em que o levantamento dos dados se deu por meio de entrevistas

semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos, sujeitos atuantes na EP, tendo como lócus três Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP’s – do estado do Rio Grande do Norte: o CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado no Bairro nossa Senhora da Apresentação, município de Natal; o CEEP Professor Hélio Xavier de Vasconcelos, localizado no Bairro Jardins, no município de Extremoz; e o CEEP Professora Lourdinha Guerra, situado no conjunto Nova Parnamirim, município de Parnamirim.

Vale destacar que as entrevistas se deram sob a orientação de um roteiro (ver apêndice B) constituído especificamente por três eixos: o primeiro denominado de **Caracterização**, que objetivou caracterizar o *lócus*, como também os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho, (quadros 02 e 03). O segundo eixo, o **Significado da Experiência**, que buscou conhecer as perspectivas dos entrevistados quanto à EP e seu impacto na sua formação enquanto docente/coordenador da Educação Profissional, bem como a compreensão acerca do que os entrevistados consideraram relevante para a sua formação (quadros 04 e 05, ver apêndice). E, por fim, o terceiro eixo, foco central da nossa pesquisa, denominado **Reconstrução da Experiência**, que procurou identificar a perspectiva e a vivência dos entrevistados sobre a Educação Profissional e seu processo de formação frente ao trabalho da coordenação pedagógica (quadros 06 a 10, ver apêndice).

4.1 OS CENTRO ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAIS: O LÓCUS

Conforme nos apresenta Nascimento (2022), o estado do Rio Grande do Norte, em 2008, fez adesão ao Programa Brasil Profissionalizado (PBP), instituído por meio do Decreto nº 6.302/2007. A finalidade desse programa foi estimular, nas redes estaduais de educação, a interação do ensino médio (EMI) à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Isso evidenciava a tentativa do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) de ir de encontro a políticas anteriores “[...] em promover a integração do ensino médio com a Educação Profissional, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, apontando para a possibilidade da superação da histórica dualidade estrutural entre essas duas trajetórias educativas (Nascimento, 2022, p. 19).

Com a adesão ao PBP, o estado assumiu junto à União, o compromisso de construir, reformar, ampliar e modernizar escolas de sua rede, a fim de ampliar a oferta da Educação

Profissional pública estadual e, conseqüentemente, elevar o número de matrículas nesta modalidade de educação (Nascimento, 2022).

Dentre as ações conveniadas para o Estado do RN, estavam a ampliação e/ou reforma de 109 escolas para ofertar a EP, além da construção de 10 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP's). De acordo com a SEEC-RN, a construção dos 10 CEEP's foi realizada conforme planejado, de modo que 7 foram entregues e entraram em funcionamento em 2017 (Rio Grande do Norte, 2017), enquanto os demais, sob previsão, entraram em funcionamento, a partir de 2019.

Em cada estado da federação, a construção dos CEEP's teve como referência um modelo de escola padrão proposto pelo MEC/FNDE (Brasil, 2011), o qual deveria ser instalado em um terreno de 12.000 m², com área construída de 5.577 m², distribuída em dois pavimentos compostos por blocos funcionais: administrativo, pedagógico, profissionalizante, vivência e serviços. No RN, eles foram construídos obedecendo estritamente a esse projeto (Nascimento, 2022).

O CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos, localizado no Bairro Jardins, no município de Extremoz, começou sua oferta de curso no ano de 2017, com 3 turmas, num total de 118 alunos à época, oferecendo, naquele momento, os cursos de Recursos Humanos e Administração. Em 2023, momento da pesquisa, contava com 12 turmas de ensino médio, com 484 alunos distribuídos entre os cursos de Informática e Administração. Além de seu corpo funcional técnico-administrativo, há uma coordenadora pedagógica e o corpo docente é constituído de professores dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, que fazem parte do quadro efetivo de profissionais da educação do Estado e de professores de disciplinas técnicas, devidamente contratados a partir de processo seletivo, que compõem os cursos técnicos ofertados. Ao todo são 22 profissionais, sendo 16 das disciplinas da BNCC e 06 entre as áreas técnicas de Administração e Informática.

Segundo seu PPP, este CEEP tem como missão, desenvolver a qualidade do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral e Profissional por meio de uma educação integral, democrática e inclusiva, com uma visão de ser um Centro Estadual de Educação Profissional em Tempo Integral de excelência e de referência na qualidade do ensino, promovendo a equidade e a diversidade nas ações para a transformação da educação do ensino médio do Rio Grande do Norte. Entre 2019 e 2023, o CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos já formou 480 técnicos em nível médio.

O CEEP Professora Lourdinha Guerra, situado no conjunto Nova Parnamirim, município de Parnamirim, iniciou suas atividades educacionais também no ano de 2017, com

um total de 121 alunos distribuídos pelas suas turmas, no eixo tecnológico de Informação e Comunicação. Em 2023, momento da pesquisa empírica, oferecia o Curso Técnico em Informática e o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada e em tempo integral. Naquele ano, o corpo funcional do CEEP era composto, além do corpo técnico-administrativo, por 04 pedagogos; 18 professores do Eixo Estruturante e 04 professores do Eixo Tecnológico. Encontrava-se em sua capacidade máxima com 12 turmas e um total de 456 alunos. De acordo com o PPP, a instituição tem por missão: oferecer uma Educação Profissional Técnica de excelência, visando favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades nos jovens para a vida, formando cidadãos autônomos, competentes e solidários, capazes de transformar o mundo por meio do seu trabalho.

O CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado no Bairro nossa Senhora da Apresentação, município de Natal, deu início às suas atividades no ano de 2019, com um total de 120 estudantes matriculados em três turmas do curso Técnico Integrado em Administração. Já no ano de 2020, o Centro passou a ofertar a Educação em Tempo Integral, oferecendo os cursos técnicos de Administração e Meio Ambiente, constituindo sete turmas, totalizando 282 alunos matriculados. Entre coordenadores e professores há 01 Coordenador Pedagógico (que em 2023, era também o vice-gestor, por não haver na escola quem assumisse a função); 04 Coordenadores de Área (professores); 18 professores da Base Nacional Curricular Comum e Núcleo Articulador e 06 professores do Eixo Tecnológico.

Como nos informa o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola, enquanto instituição social, tem como uma das suas funções promover a inserção social, garantir o desenvolvimento crítico e reflexivo, formar cidadãos conscientes, estimular a prática de valores morais, a partir de saberes formais e informais, com habilidades e competência para o desenvolvimento da autonomia dentro de um contexto histórico-político-social. Sua finalidade e missão são: garantir um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de qualidade que vise à formação humana integral dos estudantes para que possam contribuir, com a comunidade, de forma autônoma e competente; assim como, garantir uma educação de qualidade, promovendo a socialização, transformação do indivíduo e da comunidade.

4.2 PROFESSORES E COORDENADORES: PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo Moraes e Henrique (2014), o professor é o principal agente envolvido no

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Em uma perspectiva sócio-crítica, deveria, além de problematizar os conhecimentos historicamente construídos, proporcionar a esses mesmos estudantes uma visão crítica e reflexiva desses conhecimentos. Esses mesmos autores, fazendo referência à atuação e finalidade do trabalho do professor na EP, citam Machado (2008) e comentam que o professor

[...] deveria ser um indivíduo da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica, extremamente comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão das questões inerentes ao mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, além de um sólido conhecimento da sua profissão, bases tecnológicas e valores dos trabalho, bem como dos limites e possibilidades do seu fazer docente (Moraes; Henrique, 2014, p. 70-71).

Isso se configura na necessidade de uma reflexão por parte do docente com relação aos pressupostos que regem a sua prática, ainda mais em relação à EP, para que assim se concretize no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, uma perspectiva que venha a convergir com os princípios de uma educação emancipatória.

O que nos leva mais uma vez a Nóbrega (2022), pois assim também entendendo, afirma que primeiramente o coordenador pedagógico atua como um professor, visto que também é preciso compreender aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, que implica tanto na seleção de objetivos pedagógicos (de conteúdos e metodologias) quanto dos sociopolíticos, por considerar aspectos outros como a relação professor e aluno, o processo de aprendizagem dos discentes e a realidade que integra as dimensões sociais, políticas e ideológicas destes.

Diante disso, buscamos trabalhar com os sujeitos que atuam e/ou lecionam disciplinas em cursos profissionalizantes em três instituições educativas no RN, já aqui elencadas, que ofertam Educação Profissional. Entrevistou-se um total de 09 (nove) participantes (06 docentes – dois de cada instituição – e 03 coordenadores pedagógicos – um de cada instituição), denominados pelos codinomes: Mascellani, Montessori, Ferreiro, Vigotsky, Comte, Piaget – Docentes; e Freinet, Moll e Gomes – Coordenadores, conforme se verifica nos quadros 02 e 03.

Cumpramos antes de passarmos à apresentação dos sujeitos da pesquisa, explicitar a escolha de seus pseudônimos⁹. Estes fazem referência a educadores e pesquisadores que contribuíram

⁹ Fontes: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pensadores-inovacao-educacao>. Acesso em: 15 de mar.

com reflexões, estudos e debates pertinentes não só para a democratização da educação, mas pela produção acadêmica de saberes e criação de métodos de ensino mais inclusivos no campo educativo.

Temos aqui pseudônimos de Maria Nilde Mascellani (1940-2018), uma educadora brasileira conhecida por sua atuação na área da Educação Infantil. Foi uma das pioneiras na introdução do conceito no Brasil e sua contribuição é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento dessa área no país. Como também, de Maria Montessori (1870-1952), educadora e primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Suas teorias, práticas e materiais didáticos desenvolvidos ficaram conhecidos como Método Montessori e inspiram as metodologias de muitas escolas no Brasil e no mundo. Para essa pedagoga a formação escolar transcendia o acúmulo de informações. Segundo ela, é necessário formar integralmente os jovens, oferecendo uma educação para a vida.

Temos também Emília Ferreiro (1937-2023), psicolinguista argentina. Um dos nomes de maior influência na educação brasileira nos últimos 30 anos. Seus estudos causaram um grande impacto sobre a concepção do processo de alfabetização, influenciando até as normas do governo para a área. Ela se transformou em uma espécie de referência para o ensino, seu nome passou a ser ligado ao construtivismo. Suas descobertas levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, por elas construírem o próprio conhecimento.

Outro pseudônimo é o do psicólogo que é referência nos estudos de inovação em educação, o bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934). Apesar de sua vida curta, faleceu aos 37 anos, vítima de tuberculose. Teve uma importante contribuição para a reflexão sobre o desenvolvimento intelectual de crianças, associando-o às interações sociais e condições de vida dos indivíduos. De acordo com esse pesquisador, para que o aprendizado ocorra, sempre existe algo que faz a mediação da relação do sujeito com o mundo, o que ele chamou de aprendizagem mediada.

Ver-se também o pensador francês Auguste Comte, (179-1857), teve grande influência no Brasil e também é considerado o grande sistematizador da sociologia, foi ele quem a organizou como ciência. Seu pensamento tinha forte aspecto empirista, levava em conta apenas os fenômenos observáveis e considerava anticientíficos os estudos dos processos mentais do observador. Na educação, isso enfatiza a aferição da eficiência dos métodos de ensino e do desempenho do aluno.

Outro é o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), em que a gênese do

conhecimento, sua evolução até a adolescência humana, passando pelo desenvolvimento cognitivo e as formas como os indivíduos apreendem o mundo, foram os principais temas de sua pesquisa. Ele debruçou seus estudos principalmente sobre a forma como as crianças constroem o conhecimento, levando em consideração aspectos cognitivos, morais, sociais, afetivos e linguísticos da aprendizagem, fundando aquilo que chamou de epistemologia genética.

Incluso está o nome do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) foi um dos fundadores da Escola Moderna, um movimento de renovação na educação que surgiu nas primeiras décadas do século XX na França. Em sua visão, as escolas tradicionais eram fechadas, tinham uma postura enciclopédica e não davam atenção aos interesses e prazeres fundamentais das crianças. Sua proposta, então, era do papel da escola como um importante elemento de transformação social, como um espaço democrático, livre de contradições sociais e que não marginalize crianças pela classe social.

Há nessa escolha os codinomes, enfim, de Jaqueline Moll e Nilma Lino Gomes. Aquela, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, Jaqueline Moll é uma das principais referências no Brasil sobre a temática da educação integral. Ávida defensora do direito ao desenvolvimento integral, e da integração das escolas aos seus territórios, Jaqueline foi responsável pela criação e implementação do programa Mais Educação. Esta, uma das mais importantes autoras mundiais, no que se refere a educação antirracista. Em seus estudos, Nilma, que é negra, desconstrói currículos e propostas pedagógicas tradicionais, denunciando o racismo estrutural presente nelas. Em sua formação, a autora não aborda apenas o currículo, mas a própria formação de educadores, para indicar propostas de enfrentamento e conscientização para uma educação antirracista.

Quadro 02: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – 1º eixo – Docentes

Faixa etária	Docentes	Formação (inicial)	Formação (graduação)	Instituição/formação	Tipo do Vínculo	Experiências na EP
26 – 55	Vygotsky	Bacharel (Administração)	Doutorado	UFRN	Contrato temporário	Coordenador(a) (cursos técnicos) e docente
	Mascellani	Bacharel em Química c/ licenciatura	Pós-Doutorado	UFMG	Contrato temporário	Docente
	Montessori	Bacharel (Administração e Contabilidade)	Especialização	UNP	Contrato temporário	Docente

	Ferreiro	Licenciatura em Informática	Graduação	IFRN	Contrato temporário	Docente
	Comte	Bacharel (Análise e Desenvolvimento de Sistemas)	Graduação	UFRN (Esc. Téc. de Jundiá)	Contrato temporário	Docente
	Piaget	Bacharel (Análise e Desenvolvimento de Sistemas)	Graduação	Estácio	Contrato temporário	Docente

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Conforme se observa no Quadro 2, os docentes se encontram em regime de contrato temporário de 02 (dois) anos, por meio de um processo seletivo. Alguns deles já passaram por esse processo mais de uma vez, renovando sua permanência na função, e já tendo trabalhado em outras escolas do estado. Esse fato, por si só, é preocupante, pois, diante do ciclo educativo por que passam os estudantes do ensino médio, correspondendo a um período de três anos, essa temporalidade do docente nesse vínculo empregatício implica a descontinuidade do trabalho desse docente com uma turma em que atua; perde-se o seu vínculo; desestrutura o processo de ensino e aprendizagem iniciados; novas relações de convivência e de trabalho escolar necessitam ser retomados. Esse movimento precariza ou coloca mais uma vez em evidência a já precarização, sob o ideário liberal e neoliberal, do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação, que é vista como uma mercadoria, especialmente, quando, com a concretude desse ideário, se estreita o currículo, aligeira a formação dos estudantes, reduz o valor do trabalho do professor, bem como garante também a presença de um “exército” de reserva que pressiona para a manutenção de baixos salários (Ortega e Militão, 2022). Essa situação evidencia também a ausência de políticas públicas e ações efetivas voltadas para a formação docente para atuação na Educação Profissional, em particular, no âmbito do Estado do RN.

Shiroma e Lima Filho (2011), constatando essa realidade já afirmavam que, ao contrário da rede federal, por exemplo, boa parte dos professores que atuam na EP, têm contrato de trabalho temporários e uma marca desses contratos é a precariedade salarial e a incerteza, já que tais contratos podem não ser renovados nos anos seguintes. Além de que, tais condições de trabalho temporário descrito se infere como parte ou “[...] corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como

um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução.” (Shiroma e Lima Filho, 2011, p. 736).

Quadro 03: Caracterização dos sujeitos da pesquisa – 1º eixo – Coordenadores

Faixa etária	Coordenadores	Formação (inicial)	Formação (graduação)	Instituição/ formação	Tipo do Vínculo	Eperiencias na EP
38 – 49	Freinet	Bacharel (Turismo e Direito) Licenciado (História e Pedagogia)	Mestrado	UFRN	Concurso (Efetivo)	Docente (de turismo) Vice diretor / Coordenador
	Moll	Licenciada (Pedagogia)	Mestrado	U.V.A	Concurso (Efetivo)	Coordenadora
	Gomes	Licenciada (Pedagogia)	Graduação	U.V.A	Concurso (Efetivo)	Coordenadora

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quanto aos coordenadores pedagógicos, todos são concursados e dois deles (Moll e Gomes) foram selecionados para a função na coordenação por meio de um processo interno aberto pela Secretaria Estadual de Educação, quando da implantação e início de funcionamento dos CEEP's em 2017. O processo consistiu em uma chamada interna com apresentação de currículo pelos pretendentes ao cargo, seguida por uma entrevista e, após a aprovação, foi feito o encaminhamento para as unidades escolares. Ressaltamos que, após esse processo, hoje, somente assume esse cargo quem é indicado pela gestão, após processo eletivo na comunidade escolar. Enquanto o terceiro (Freinet), professor bacharel em Turismo, formado também em História, em Direito e em Pedagogia, que, no momento da pesquisa era também vice-diretor da instituição, está nessa função de coordenação devido à “[...] necessidade da escola de ter um coordenador, que não tem mais”. Segundo ele explica,

[...] como gestor estou mais na parte pedagógica [...] eu continuo fazendo trabalho de coordenação, mas digamos, extraoficial, porque oficialmente o cargo é de vice-diretor. Mas como eu tenho toda essa experiência e uma formação pedagógica, qual foi o acordo? O meu diretor ficaria mais administrativo, financeiro e eu ficaria mais com a parte pedagógica. Nós tínhamos uma coordenadora pedagógica. [...] Ela ficou conosco, acho que de 2021, até o ano passado, até dezembro de 2022 (Freinet).

De acordo com Freire, embora sendo concursada e efetiva no quadro de servidores da educação estadual, por questões pessoais, bem como administrativas-burocráticas com a Secretaria de Educação, a anterior coordenadora não pode ficar na instituição.

4.3 O OLHAR DOCENTE: RESULTADOS

De início, reiteramos que o levantamento de dados, se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e transcritas compondo o *corpus* de análise, para a assim construídas as categorias referenciais, conforme o processo da ATD, transcorrer na busca das unidades de sentido e categorização dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Lembramos que, segundo Moraes (2003), as categorias *a priori* correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados. Advindas das teorias, escolhidas com antecedência, que fundamentam o trabalho e orientam a construção do instrumento de coleta de dados, enquanto, as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do *corpus*, com base também em seus conhecimentos ou teorias implícitas. A ATD, utilizada nesse estudo como técnica de análise de dados, consiste na separação dos textos em unidades de significado, que podem gerar outros conjuntos de unidades, oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Depois da separação dos textos em unidades de significado, também denominada de processo de unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Nessa circunstância, há um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir, em que o pesquisador precisa, portanto, ir redirecionando o processo enquanto avança por ele, de maneira que vá construindo, ao longo da pesquisa, uma rede de argumentos na interlocução empírica e teórica (Moraes; Galiazzi, 2006).

Assim, para esquematização e análise dos resultados, tratados à luz da ATD, seguiu-se o seguinte percurso metodológico: 1) Desmontagem dos textos – processo de **unitarização** – em que os textos foram examinados com leitura cuidadosa e pormenorizada para separar cada fração significativa no sentido de atingir unidades constituintes de enunciados referentes aos fenômenos estudados; 2) Estabelecimento de relações – **categorização** – entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos

que agregassem elementos próximos, resultando daí, as categorias; e, no final, a (re)-escrita do apresentado, também denominada de **metatexto**, expressando os elementos preponderantes do *corpus* analisado.

Assim sendo, conforme se observa nos quadros 04 e 05 (ver apêndice A), ao levantarmos as questões que norteiam o segundo eixo (composto por duas perguntas (1) que saberes são necessários para o exercício da função de docente/coordenador na/para a EPT?; e, 2) você sente necessidade de formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Profissional?), ficou evidenciado no discurso dos entrevistados quanto as categorias a **priori** e **emergentes**, respectivamente, a formação pedagógica, especificamente entendida como saberes pedagógicos; bem como as dimensões política e técnica; e a experiência como saber adquirido (dentro e fora de sala de aula).

Segundo a unitarização das respostas desses quadros 04 e 05 (ver apêndice A), unanimemente, foi evidenciada a necessidade de **formação pedagógica**, com a aquisição dos saberes inerentes a essa formação. Ficou claro nas falas dos entrevistados como um saber fundante para o exercício docente na EP. Em especial, pela sua vivência com a EP, que lhes trouxe não somente consolidação, mas mudança de concepções e suas consequentes práticas educativas como bacharéis e/ou licenciados.

[...] Aquele professor que tem aquela **formação pedagógica** já, ele já sai na frente da gente (Vygotsky).

[...] ter **formação pedagógica** [...] é uma coisa que deveria ter (Mascellani).

[...] A gente tem que ter o saber técnico [...] Como é que eu ia dar minha aula, entendeu? [...] Existe uma necessidade de ter **conhecimento na área pedagógica** da coisa (Montessori).

[...] tem de saber dar aula, **de saber transmitir o conhecimento** (Ferreiro).

[...] é importante [...] principalmente **formações complementares** em relação à regência e digo em **relação a própria licenciatura**, a forma como leciona (Comte).

[...] ter uma **formação pedagógica** (Piaget).

Acrescido a isso, o docente Vygotsky, fundamentando sua resposta, destaca que

Mas a pegada, a abordagem é outra na educação profissional [...] com a

formação mesmo de mestrado e doutorado em administração [...] **eu tive que voltar para a especialização [em docência] pra entender a minha atuação mais significativa profissional.**

A fala do docente Vygotsky denota que os próprios docentes sentem a necessidade de aprofundar os conhecimentos pedagógicos para um melhor domínio da profissão docente e da sua atuação, em particular, no campo da Educação Profissional.

Corroborar com essa fala Montessori, quando em entrevista diz que

[...] a questão técnica [específica] é suprida com as graduações, com bacharelado. Com as pós [...] Agora, para área pedagógica? Porque muitos professores da área técnica vêm cheios de saberes técnicos, aqui. Mas, vamos colocar aqui, ver se ele consegue dar aula. **Ver se ele tem técnicas e habilidades para tal dentro de sala de aula?** Às vezes, não tem (Montessori).

Isso nos remete a Machado (2015, p. 15) e Moura (2014) para quem a exigência para a docência em EP se mostra mais elevada, pois “[...] a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente”. Ou seja, segundo Moura (2014), o professor tem que ter tanto a competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação – o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico – como o domínio dos conhecimentos necessários ao saber ensinar e como ensinar – a formação pedagógica –.

Segundo Moura, Silva e Terto (2022), dentro do perfil docente que constitui a EP, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados,

Não têm formação na docência. Em geral, não conhecem o campo da educação como um todo nem da educação profissional e tampouco da EJA;
A formação recebida não lhes proporcionou conhecimentos sobre os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação, assim como da didática e da psicologia da educação;
Têm o conhecimento técnico em nível superior, mas têm dificuldades para transpor para o nível técnico (Moura; Silva e Terto, 2022, *slide* 14).

Esses autores lembram também que, ainda que os licenciados tenham maior aproximação aos fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação, assim como à didática e

à psicologia da educação “a formação recebida não lhes proporcionou conhecimentos aprofundados sobre a educação profissional/trabalho e educação, o que dificulta o estabelecimento de conexões entre a própria disciplina e o campo da educação profissional” (Moura, Silva e Terto, 2022, *slide* 16).

Para os docentes com esse perfil, contemplando a formação pedagógica, conforme sugere Moura (2014), fundamental é que esse docente tenha uma formação continuada específica, lhe aproximando da problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da Educação Profissional, para assim, estabelecer conexões entre suas disciplinas e a formação profissional específica.

Dentro da categoria a *priori* demonstrada nas entrevistas, destacadas estão também as **dimensões política** e a **técnica** para a formação docente, que retomando Ghedin (2009), são respectivamente, a leitura crítica do mundo, mostrando como as ações e opções políticas não são aleatórias e o domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem.

Como vemos nas respostas em destaque

Você tem que saber **o que é essa formação integral do aluno;**
[...] como você vai formar esse aluno e preparar para o mundo. **Essa formação mais ampla,** você entender o que é a educação profissional, **trabalhar essa interdisciplinaridade, essa formação mais completa do aluno** para o mundo do trabalho (Vygotsky).

O professor está preparado para ser flexível... estar aberto a desafios [...] tem que se apropriar daquele conteúdo e **tentar ministrar da melhor forma possível** [...] Primeiro, a formação é importante e eu acredito que principalmente formações complementares em relação à regência e digo em relação à própria licenciatura, **a forma como leciona** (Comte).

Essas dimensões, conforme Ghedin (2009), assumem grande importância para o exercício da função docente na/para a EP, pois, de acordo com Saviani (1996), classificando o saber político como crítico-contextual, informa que se trata da compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, em que se espera do educador a compreensão do movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação. Ou seja, em síntese é “[...] a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo” (Saviani, 1996, p. 149).

Nisso, vale lembrar, conforme diz o autor acima, a educação é determinada pelas

características básicas da sociedade em que se insere, que no momento se vê dividida em classes com interesses antagônicos, exigindo de nós uma tomada de consciência para uma postura crítica, a partir do exame do contexto em que estamos inseridos (Saviani, 2012).

Ghedin (2009), conforme já salientamos, identifica essa dimensão como o compromisso político, intencional, decisivo na formação da consciência crítica do sujeito que permite entender os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, e suas relações de poder e de produção.

Quanto à dimensão técnica, confirma-se com o que declara Ghedin (2009, p. 25), essa dimensão refere-se aos “[...] procedimentos metodológicos, dos instrumentos necessários para que se possa ensinar”. Pois, segundo Ghedin (2009) de nada adianta ter conhecimento de causa se o educador não for capaz de compartilhá-lo, de fazer com que ele cruze a ponte e chegue aos alunos. Ou seja, é o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que direcionem o professor a apreender como ele deve conduzir o processo de ensino e aprendizagem

Como categoria **emergente**, se nos apresentou a experiência como saber adquirido dentro e/ou fora de sala de aula, que pode ser identificado de duas formas: o saber (fora de sala) “[...] da experiência de trabalho na área em que se insere o curso ou disciplina”, conforme nomeia Paiva e Henrique (2017, p. 6); e, o saber experiencial (dentro de sala) ou “saberes experienciais”, como categoriza Tardif (2014). Ou seja, saberes específicos que cada professor desenvolve em seu trabalho cotidiano que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (Tardif, 2014, p. 39).

As respostas dos sujeitos assim nos indicam

Eu acho que o professor poderia fazer treinamento numa indústria. [...] a técnica. Tem que ter a técnica, também; Então, **esses saberes eu acho necessários não só da forma pedagógica, mas da área técnica** e está sempre aprendendo e vendo as novas metodologias (Mascellani).

A gente tem que ter o saber técnico. Mas a gente tem as nossas experiências e prática. Então essa junção aí, eu acho que é o importante; [...] Então, eu tenho que montar toda essa parte ... Como é que eu ia dar minha aula, entendeu? (Montessori).

Acredito que a questão da experiência faz sim falta, mas não desmerecendo a questão de saber transmitir conhecimentos. Então tem que ter essa combinação (Ferreiro).

Paiva e Henrique (2017), ao investigar os saberes que envolvem a atuação do professor iniciante¹⁰ na Educação Profissional e Tecnológica, identificaram que os professores da sua pesquisa deram bastante relevância aos saberes práticos, aqueles adquiridos em experiências práticas de trabalho na empresa, fora de sala de aula, uma vez que se constituem no possível campo de atuação de seus alunos.

Conforme essas autoras,

Foi quase unânime, na fala dos entrevistados, a valorização de suas experiências práticas no campo das disciplinas em que atuam para o desempenho da docência, a saber: dos 14 sujeitos da nossa pesquisa, apenas 1 não se referiu diretamente a essa tipologia de saberes e todos os outros, ao aludir a esses saberes, deram-lhe grande relevância. Para alguns desses sujeitos, essa experiência profissional se apresenta como condição *sine qua non* para serem bons professores da EPT (Paiva; Henrique, 2017, p. 7).

Essa importância dada ao saber experiencial adquirido no trabalho também se apreende nas falas dos sujeitos entrevistados. Eles expressam que: “Eu acho que o professor poderia fazer treinamento numa indústria. [...] a técnica... Tem que ter a técnica, também” (Mascellani); “[...], mas a gente tem as nossas experiências e prática. Então essa junção aí, eu acho que é o importante” (Montessori); e, “Acredito que a questão da experiência faz, sim, falta” (Ferreiro). Essa questão nos reporta a Kuenzer (2010) ao afirmar ser essencial a vivência profissional para aqueles professores que lecionam disciplinas técnicas, desde que essa vivência se pautem como atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada, uma vez que toda ação educativa deve ser pensada com base em uma teoria, sendo necessária uma reflexão mais apurada do fenômeno educativo, que temos chamado de *práxis*.

Paiva e Henrique (2017), fazendo referência a Kuenzer (2010), mostram que os saberes da docência ligados ao mundo do trabalho são a articulação entre conhecimento científico e conhecimento prático, pois, de acordo com a autora, não teremos uma transposição didática adequada “[...] se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática do trabalho que se propõe a ensinar” (Kuenzer, 2010, p. 506). Um saber, portanto, que não pode ser de todo descartado.

¹⁰ Assim considerado pelas autoras, segundo a perspectiva temporal de Huberman (2013), como aqueles provindos diretamente das graduações ou da pós-graduação, sem experiência anterior na docência e que construíram/constroem seus saberes da experiência profissional diretamente no trabalho como docentes da EP entre 3 (três) e menos de 6 (seis) anos de ingresso na carreira.

Por fim, vemos também o saber da experiência, advindo da vivência em sala de aula, identificado nas falas dos sujeitos (com destaque a docente Ferreiro) ao dizerem que

Além do conhecimento, tem de saber dar aula, de saber transmitir o conhecimento, [...] **tem que ter um pouco de experiência;**

Acredito que a questão da experiência faz sim falta, mas não desmerecendo a questão de saber transmitir conhecimentos. Então tem que ter essa combinação.

Para Tardif (2014), a profissionalização do professor se dá quando ele articula os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional. Dessa forma, para esse autor, o professor desenvolve seus saberes experienciais, os quais são os que de fato representam seu conhecimento docente. Segundo Tardif (2014),

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão (Tardif, 2014, p. 49).

Logo, conforme o autor acima, esse saber (ou saberes) é o que se desenvolve no exercício da profissão e pelos próprios professores, embasados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, pois, segundo esse autor, é na prática que o docente aprende a avaliar e planejar de forma justa e organizada, contemplando a aprendizagem dos seus alunos, tendo em vista que, por ser um público diverso e de aprendizagens diferentes, o professor precisa, portanto, da experiência para alcançar a todos.

De forma semelhante, conforme se vê no quadro 05 (ver apêndice A), dentro das categorias construídas frente as respostas dos docentes, elas também ficam evidenciadas nas respostas dos coordenadores às mesmas questões. Tendo em vista que, conforme já expressamos e aqui ressaltamos o coordenador também é, antes de tudo, um docente.

O terceiro eixo, foco central da pesquisa, que procurou identificar a perspectiva e vivência dos entrevistados sobre a Educação Profissional e seu processo de formação frente ao

trabalho da coordenação pedagógica, no intuito de responder a nossa questão norteadora, detalhadamente foi constituído por três perguntas: Como você concebe a sua função de docente/coordenador nesta instituição? Quais desafios (dificuldades e/ou facilidades) você tem enfrentado para exercer esta função? E, (específica aos docentes) para a sua formação, como você percebe (vê) a coordenação pedagógica?

Quanto à primeira pergunta, relativa à percepção da função de docente/coordenador, como unitarização e categorização *a priori* das respostas (quadros 06 e 07 – ver apêndice A), temos que, embora não conceituando de forma acadêmica ou didática o que seja a função docente para EP, para os professores, alguns concebem a função docente diante do seu contexto e modelo institucional e suas práticas, como **um desafio** a se enfrentar com vistas ao alcance do que é proposto à modalidade de ensino em que atuam, enquanto os demais colocam a função como **mediadora** do processo de ensino. Em suas palavras,

Grandes **desafios** [...] (Vygotsky).

A função docente. Ela é **difícil**. Tem que gostar daquilo. Acreditar que aquilo que você está **ajudando as pessoas a ter uma formação**, né? Um conhecimento (Mascellani).

[...] no início era um **desafio grande** (Mantessori).

a **gente abre o caminho** para o aluno se desenvolver...
é preciso **dar um norte** (Ferreiro).

Eu enxergo como uma ponte, principalmente **um elo** de ligação entre a práxis de educar, de ensinar e também por ser uma atividade profissional, seria o elo de como seria profissionalmente a atuação dele no mercado de trabalho (Comte).

[...] porque eu posso ser um excelente desenvolvedor, mas posso ser péssimo...
é... cadê a palavrinha? **um mediador**, né? (Piaget).

Diante disso, colocamos, a princípio, que somos cientes de que a docência é uma das mais importantes áreas da atuação social, pois, ao exercer a profissão docente, uma pessoa atua em um patamar que uma outra profissão dificilmente poderá chegar. Isso, por trazer à luz outras profissões, além de que, o docente, ao se preparar continuamente para suas práticas, se dedica à preparação e formação daqueles com os quais se relaciona.

Segundo Gariglio e Burnier (2014), ao discorrer sobre à natureza da função docente, de acordo com a visão corrente por parte do professor da EP e no interior da própria área, para ser

professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar, embora eles concordem com Oliveira (2006) ao afirmar que o professor do ensino técnico, no entanto, não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona,

Gariglio e Burnier (2014), no que se refere aos professores da Educação Profissional, seus saberes e práticas, evidenciaram também que, do contexto de ensino situado da EP e de espaços e tempos de formação profissional próprios das áreas tecnológicas, bem como por experiências e aprendizagens não formais e informais, o modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que este modelo estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. Além disso,

Os saberes demandados (e os não demandados) pelos docentes da EP apontam para a necessidade urgente de se construir sua profissionalização. Os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balize suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral. Nesse contexto, se fazem urgentes a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país, para que os impasses e dilemas vividos por esses docentes e aqui apontados possam constituir-se em pistas para a construção de tais políticas (Gariglio; Burnier, 2014, p. 957).

Esses posicionamentos nos trazem a reflexão identificada por Machado (2011), Coutinho e Silva (2022), e Moura, Silva e Terto (2022), mostrando que a EP, como modalidade de educação básica, desponta como um terreno ainda desconhecido para aos seus atores e lembram que, historicamente, as políticas de governo em favor da formação de professores para essa modalidade têm sido poucas e descontínuas, além de descompromissadas e precarizadas sob o ideário de exclusão neoliberal, como temos já pontuado nesse trabalho.

Os coordenadores concordam com a concepção dos professores (ver quadro 07 – apêndice A) ao dar a entender que a sua função é tanto desafiadora quanto mediadora do processo de formação dos seus interlocutores, especialmente dos docentes, para alcançar a contento o que a conjuntura (de concepção da função, prática e modalidade em que atuam) lhes propõem. Segundo eles, ser coordenador

Não é enfrentar embates [...] **Ele orienta, ele diz, ele sugere** [...] A dificuldade na coordenação pedagógica hoje, primeiro é você ter, como falei, a formação

do professor, [...] E esse é o problema, porque você pega professores, técnicos, bacharéis, que têm uma formação específica. Você pega professores licenciados, propedêuticos. **E eles devem trabalhar juntos para uma educação profissional.** [...]. Então, os **desafios** [...] primeiro é dar essa formação do que é uma educação profissional (Freinet).

Então, inicialmente eu me vi com um **desafio** enorme e eu disse: Eu tenho agora que fazer o quê? Me preparar para esse desafio [...]. Vai muito além daquilo que eu estava acostumada, né? Não só a questão mesmo do trabalho com a educação profissional, mas o trabalho com o tempo integral, que veio tudo ao mesmo tempo e era uma metodologia totalmente diferente das outras escolas. A gente tinha que adequar tudo, todo o currículo. Né? (Moll).

A coordenação pedagógica, ela fica no limiar muito sensível, né? Fica nessa organização pedagógica: o professor, o aluno, a direção, né? Você fica sempre ali na linha, na linha de fogo, de todos os lados, né? **Que você vai mediar com o aluno, você vai mediar com o professor, você vai mediar com os pais e vai mediar com a direção.** Então, assim, tudo é importante na escola, mas a coordenação pedagógica, ela meio que pulsa ali, faz aquilo, continua fazendo ali ou fazendo o coração da escola pulsar (Gomes).

Quanto a isso, Garrido (2005) lembra que o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Pois, segundo ela explicita, ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores, as razões que justificam suas opções pedagógicas e as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos docentes sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam, pois, ao estimular o processo de tomada de decisão, visando à proposição de alternativas para superar esses problemas, ou mesmo ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Nessa discussão, Garrido (2005) acrescenta que

Esse trabalho é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras (Garrido, 2005, p. 9).

Aqui também se encontra a função mediadora na prática docente do coordenador, pois frente ao que diz essa autora, ao construir alternativas e propor um mínimo de consciência entre

as ações pedagógicas, o trabalho do coordenador, sendo “por si só complexo e essencial” (Garrido, 2005, p. 9) visa equacionar as concepções e práticas diversas, por vezes divergentes, no contexto da EP em especial, do que seja e em qual propósito deve se pautar o processo educativo.

Assim, conforme temos já discutido, a EP é também um campo de disputas, por isso mesmo, envolto por desafios a serem enfrentados. Destes, os coordenadores (quadro 08 – ver apêndice) colocam como desafios: a sua formação (não satisfatória e insuficiente) para tratar com a modalidade. Bem como a ausência de suporte para realizar suas funções a contento; trabalhar com professores com formação diversa (técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados); a rotatividade de professores da formação profissional, tendo em vista seu contrato temporário); e, por fim, integrar conhecimentos e práticas, como também anseios, perspectivas e expectativas dos demais agentes. Esses desafios estão destacados nas falas abaixo.

[...] você pega professores, técnicos, bacharéis, **que têm uma formação específica... licenciados, propedêuticos**;
 Aí... **o sistema não informa o que é educação profissional**. Aí fica o coordenador pedagógico, sabe? [...] a gente não sabe de tudo;
 Então, **os desafios primeiro é dar essa formação** do que é uma educação profissional. A questão das dificuldades, é implementar (Freinet).

[...] no início **eu me vi desafiada a estudar**, a procurar [...];
 A coisa mais complicada que eu via nisso tudo, é integrar a base nacional comum curricular com período integral;
 Onde estão as pessoas que nos dão esse suporte?
 [...] **a gente forma o profissional que vem pra cá ... bacharel... termina dois anos... Esse profissional sai... termina o contrato**, recebe outro... que vão embora. E aí entra o desafio novamente: o coordenador está sempre refazendo, essas formações (Moll).

Quanto aos docentes, observamos (quadro 9 – ver apêndice A) que eles identificam como desafios ao exercício das suas funções: superar a limitação do trabalho com a EP, desdobrando para além do ensino, com desenvolvimento da pesquisa e a extensão. As condições estruturais com a falta de financiamento são um outro desafio apresentado. Indo, de certa forma, de encontro ao que foi proposto quando da instituição dos CEEP’s (Nascimento, 2022). Destaca-se também, a falta de experiência com a prática docente diante do tipo de público do ensino médio – estudantes adolescentes –, reflexo, por sua vez, do tempo de permanência no exercício docente com esses alunos, limitado a dois anos, devido ao contrato temporário dos professores da formação profissional. Assim eles expressam

Professor doutor, **com 40 horas de sala de aula, ele não tem condições** de fazer pesquisa e extensão (Vygotsky).

É justamente isso de ter locais para a gente aplicar práticas, né? **Aqui a gente tem esse problema**, não tem um núcleo aqui de estágio (Montessori).

Eu não tinha muita experiência com o público de adolescentes, então eu tive que me adaptar a ter a questão da firmeza de como me relacionar com eles e ter a autoridade como professora.

[...] Dificuldade, eu diria que estão sendo resolvidas agora, que é a questão da estrutura (Ferreiro)

[...] **contrato**, eu acho que a questão contratual ainda é uma coisa que se esbarra. **É um problema grande** [...] eu só consigo acompanhar uma turma por dois anos (Comte).

Eu ainda não tinha trabalhado diretamente com público adolescente, numas disciplinas... A mais técnica do curso, que foi um grande desafio quando eu cheguei que a coordenação me entregou [...]

A questão do laboratório que ainda o estado não oferece as condições totais [...]

[...] **o contrato**, isso é ridículo. Isso é um atenuante e dói pra todos nós (Piaget).

Em conformidade com os autores Kuenzer (2010; 2011), Frigotto (2012), Ciavatta (2014), Machado (2011; 2015), Moura (2014; 2015), que fundamentam este trabalho, para que a Educação Profissional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos e valorização docente, a formação de professores é decisiva às políticas dessa modalidade e assim, sejam elas expandidas e democratizadas (Machado, 2011). Esse é um desafio que já é histórico, frente não só às recentes políticas de expansão dessa modalidade, mas das sempre presentes necessidades didático-pedagógicas, advindas, sobretudo, da materialização de como se concebe a EP nos programas governamentais propostos tanto no âmbito nacional quanto no local.

Lembramos também, algo de não menos importância dentro das discussões dessa modalidade, e que se constitui ainda como grande desafio para a EP, que é a seleção de professores com apenas formação específica e/ou com experiência prática “[...] crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo” (Machado, 2011, p. 691), problema que perdura desde o início da Educação profissional formalizada no Brasil, a partir da criação da Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Concepção e princípio que recentemente retornou com a reforma do ensino médio (o Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, aprovada no Governo do ex-presidente Michel Temer), que, entre outros pontos, autoriza a atuação de

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, n.p).

Machado (2011, p. 692) acrescenta que, o professorado da EP

[...] apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor [...]

Kuenzer (2011, p. 669) assevera (com o que concordamos) que a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece especial atenção, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora e, portanto, para superar a dualidade educacional que se apresenta na EP, bem como ao desafio da suposta não intencionalidade das políticas e propostas da formação docente que “[...] tem sido tratada por sobre as diferenças de classe”, só é possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos.

No modo de produção capitalista, como diz Kuenzer (2011), a educação se encontra em categorias de campos antagônicos: a do capital e a do trabalho. Na perspectiva do capital, a educação se constitui em processo permanente de disciplinamento. Na perspectiva do trabalho, o que se vê é o enfrentamento crítico das determinações estruturais desse modo de produção, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica.

Essa autora expressa também que

Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para

apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista (Kuenzer, 2011, p. 669).

Nisto, vale ressaltar com Moura (2014) que, fazendo referência a Kuenzer (2011), lembra que, para atuar na perspectiva contra-hegemônica, é fundamental compreender que o trabalho docente ocorre no marco das relações capitalistas de produção como os demais trabalhos existentes sob este modo de produzir a vida. Ou seja, o trabalho docente, igualmente aos demais, produz valor de uso e valor de troca. Além de que, com outra especificidade, o trabalho docente não é material, apesar de ser produtivo, ocorrendo em meio às relações capitalistas de compra e venda da sua força, pois nele não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho.

É relevante frisar que conceber, como nos lembra Kuenzer (2011), o trabalho do professor como não material, não significa afirmar que ele seja improdutivo. Mas, como um serviço, também é expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integra ao processo de produção de mercadorias, ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. Além disso, sendo não material, não se separa do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas, conforme explicita (Marx, 1978).

Nessa perspectiva, conforme diz Moura (2014),

o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide do capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação (Moura, 2014, p. 35).

Quanto ao desafio referente às condições estruturais o mais complexo é a falta de financiamento destacado pelos professores, pois, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da Educação Profissional pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Evidentemente, isso se reflete em dificuldades para a atuação das instituições desse campo educacional (Moura, 2014). Acresce-se a isso, a má gestão e desvios de recursos, compromisso superficial dos gestores governamentais, priorização de políticas de governo em detrimento das políticas de estado, entre outras causas.

Enfim, frente ao que foi ponderado sobre a formação docente e a coordenação pedagógica na/para EP no desenvolver desse trabalho, nesse terceiro eixo, foco central e reflexo da nossa questão de pesquisa, especificamente uma pergunta foi proposta aos professores: como você percebe (vê) a coordenação pedagógica para a sua formação?

Cabe ressaltar antes, que se vê nas falas dos entrevistados docentes, um reconhecimento do desafio, bem como da dificuldade, que é exercer a função coordenadora, pois, como destacam as docentes Mascellani e Montessori:

Então, eu acho assim: **que é difícil para uma pessoa fazer isso, coordenar, [...], ser o supervisor e ainda atuar como orientador**, porque está aqui, a maioria dos pais, das mães, eu digo: como você consegue dar conta, porque tu és a supervisora, né? Das professoras. Porque tu fazes a supervisão, e tu fazes a orientação escolar dos meninos. E ainda tem que tá segurando os pepinos, as diferenças (Mascellani).

É assim. Porque como eles [os professores da formação profissional] vêm do seletivo, é [...] **a coordenação pedagógica não sabe quem é que vai aparecer aqui, né? E aí às vezes aparecem professores que nunca tiveram nem contato com sala de aula**. É verdade. Entendeu? Aí [a coordenação] tem que amadurecer a ideia. Tem alguns casos que eu já vi, não aqui do CEEP, que [professores] desistem. Que não é a realidade, que não era aquilo. É um choque (Montessori).

Essas são falas que retratam o que pensam os docentes sobre a atuação da coordenação pedagógica nos CEEP pesquisados (como vimos a princípio, também entendidas como atuação de um administrador, supervisor e/ou um orientador), porquanto, embora sendo posta como função: coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante; acompanhar a vida escolar deste estudante ou mesmo mobilizar saberes no campo da educação e nas áreas correlatas à EP (Coutinho, 2016), planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola (Aranha, 2019), ser um agente facilitador e problematizador do papel docente (Souza, 2018), dentre outras inerentes a uma instituição de EP, no cotidiano escolar, há atividades múltiplas, como o atendimento aos demais membros da comunidade escolar, como pais e responsáveis; eventos e datas comemorativas; reuniões intra e extra escolares e outras, requerendo desse profissional não só um calendário letivo organizado, mas, tempo para a execução dessas atividades. Acresce-se que, também ressaltado nas falas acima, por vezes, cabe ao coordenador trabalhar conflitos próprios da função e conflitos dos seus colegas docentes (Mate, 2004), haja visto que a rotatividade de professores nos CEEP's é uma realidade, trazendo consigo a

inexperiência na docência dos novos professores ingressos, exigindo a retomada da formação.

Assim, em busca da resposta à questão apresentada, achamos por bem retomar, em síntese, como alguns autores aqui trabalhados entendem ou conceituam a coordenação pedagógica, sua atuação e o seu profissional. Vimos, ao longo da sua história que ele era o escravo, pedagogo; o instrutor e mestre – detentor do saber –, o mediador e agente construtor do conhecimento (Cambi, 1999; Freire, 1996), aquele, cujas atribuições extrapolam a sala de aula (Muribeca, 2002; Libâneo, 2015); o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes e modos de ação (Pimenta, 2002; Libâneo, 2015), o profissional que dentro das unidades escolares de EP deve nortear ações que garantam efetivamente uma Educação Profissional de qualidade, que acompanhe as mudanças no contexto político e social, a fim de permitir maiores chances de integração ao mundo do trabalho (Aranha, 2019), ou mesmo é aquela que “[...] articula, mobiliza e integra os atores e fatores administrativos e pedagógicos que possam consubstanciar, promover e garantir o processo de ensino e aprendizagem para as nossas, crianças, jovens e adultos” (Nóbrega, 2022, p. 80); entre outros entendimentos.

Notório é, nessas concepções, que ante um profissional que desempenha atividades múltiplas, que assume múltiplos papéis, que enfrenta desafios diversos de demandas intra e extra escolares, como temos visto, cuja formação inicial e continuada, conseqüentemente sua identidade, se viu construída pela sua história, bem como pela interação com os outros. O trabalho da coordenação pedagógica, como já ressaltamos, se encontra intrinsecamente no ligar, organizar, orientar, articular, harmonizar teoria e prática, reflexão/ação/reflexão da e para a formação dos seus interlocutores, sobretudo, dos professores.

Como lembra Aranha (2019, p.17), o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela mediação, construção e continuação da linha de ação comum dentro da organização escolar. “É ele o profissional responsável pelo apoio técnico-pedagógico ao corpo docente”, que diante da especificidade da EP, deve, portanto, ser comprometido com uma postura ético-política, de formação crítica, de desejo por mudanças sociais e pela busca incessante de formar seu discente na integralidade, no sentido da formação humana integral, fundamentada

na concepção de que se deve propiciar no processo formativo a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura. Essa ideia precisa nortear tanto a educação geral quanto a profissional. O que se pretende com a formação humana integral é a formação politécnica e omnilateral dos filhos da classe trabalhadora, a fim que possam criticamente compreender as

relações sociais de produção, o seu processo histórico e o desenvolvimento das forças produtivas (Aranha, 2019, p. 61,62).

Logo, isso nos indica a importância da reflexão da atuação do Coordenador Pedagógico nas instituições que ofertam a EP, seu papel nesse contexto, suas principais atribuições e o perfil que melhor atende às necessidades da escola. Por isso, que necessário é, ao coordenador pedagógico, retomando Aranha (2019), não se limitar ao campo do conhecimento teórico, é preciso acompanhar o processo de aprendizagem junto aos professores, além de identificar suas necessidades (e a dos alunos), o que exige conhecimento, percepção, sensibilidade e a perspectiva, da omnilateralidade, politecnicidade e do trabalho como princípio educativo.

Orsolon (2005, p.23) concorda com isso quando defende que, assumindo as funções de formador, o coordenador “[...] propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Com base no exposto e após a realização da articulação de significados semelhantes – unitarização – e o estabelecimento de relações – categorização –, como respostas dos docentes à questão proposta, no que se refere às categorias *a priori* (quadros 10 – ver apêndice A), obtivemos que, segundo eles, a coordenação pedagógica

[...] **estimula a prática**, mas o estímulo é dentro da escola, tá entendendo? tem o estímulo. **Dá o apoio**. [...] ele diz; “eu quero dar um curso sobre metodologia, inclusive tem... **acontece oficina formativa sobre práticas pedagógicas**, práticas metodológicas (Vygotsky).

É como se fosse uma supervisão escolar (Mascellani).

[...] **dá muita assistência**, em tudo, em todos os detalhes. **Assim, a gente está com dúvida, orientação**. Se isso aqui dá certo fazer. Eu acho que com o planejamento, com o planejamento da coordenação pedagógica, eu não tenho nem o que lhe dizer, é muito planejado (Montessori).

Eu percebo a questão da abertura e das orientações, porque na verdade a gente também tem algumas reuniões ao longo do ano e também tem os direcionamentos que são dados (Ferreiro).

Em relação à coordenação pedagógica é... que **ela possui um papel, acho que é assim fundamental**; [...] **principalmente para acolher os professores**, instruir de como de fato é o formato da escola, então **ela possui um papel de orientação**. Então ela orienta [...] (Comte).

Fundamental, importante. E diretamente colaborativo. tem uma abertura

[...] eu vejo a coordenação **muito participativa e aberta**. pronto pra ouvir, acolher, dar broncas [...] que esse é papel também (Piaget).

Nas falas dos docentes, vemos retomados os significantes supervisão e orientação que, desde a história da construção da identidade do pedagogo e do profissional que atua como professor ou coordenador, e seus significados, materializados em atos, abarcam a formação como atribuição deste profissional dentro do campo pedagógico, envolvendo o ensino e a aprendizagem tanto de alunos quanto de professores (Vasconcellos, 2006).

O apoio, também verificado como assistência, promovendo estímulo advindo da mediação, bem se verifica nas falas. Em outras palavras, fica patente que, além do acolher, está o direcionar, planejar, mediar para a construção de práticas integradoras pela promoção de encontros e formações conjuntas, o que nos reporta mais uma vez a Aranha (2019), quando afirma que a função coordenadora aparece no cotidiano do ensino médio integrado à EP, na medida em que planeja e implementa ações no sentido da integração em que busca planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola e, com isso, conscientizar, integrar e estimular os educadores para a mudança real em sala de aula e fora dela.

Coutinho (2016), enriquecendo esse ponto, por sua vez, expressa que, percebendo o *lócus* de trabalho do profissional coordenador, ele aponta para uma ação mediadora pedagógica que não fica restrita a um trabalho com um único foco de atuação, mas como um trabalho complexo de múltiplas facetas, de modo que características institucionais da EP acabam por ter reflexo no trabalho desse profissional.

Isso está evidenciado nas falas da docente Mascellani – aqui já destacadas – quando expressa que

[...] Então eu acho assim que é difícil para uma pessoa fazer isso: **coordenar, ser o supervisor e ainda atua como orientador, [...] eu digo: como você consegue dar conta, porque tu és a supervisora, né?...** [...] tu fazes a orientação escolar dos meninos e ainda tem que tá segurando os pepinos, as diferenças.

Da mesma forma, Ferreiro destaca essa outra faceta da função da coordenação ao expressar que percebe que é um “[...] trabalho um pouco burocrático. A coordenação sempre passa para a gente alguns documentos que a gente tem que preencher, enfim... orientações

referentes ao sistema [...], então, mais isso e mais burocracia”. Embora, não deixe de reconhecer que “[...] também tem a parte da orientação, de falar com a gente. Quando eu trago alguma dúvida, ela sempre me diz como é que eu posso desenvolver.”.

Essa orientação como função do coordenador é corroborada pelo docente Comte, pois ele esclarece que nas suas reuniões semanais a conversa acontece sempre com a coordenação pedagógica e a gestão com vistas à execução dos projetos, bem como seguir o ciclo do ‘PDCA, isto é, do Planejamento de controle e ação’, que trata sobre “Tudo. O fluxo de Provas, de projetos, de eventos, sugestões de melhorias, feedbacks”. Ainda que deixe claro, também, por ser uma escola de tempo integral e sua dinâmica ser muito corrida, alguns assuntos “[...] a gente conversa muito no corredor, porque a rotina [...]” (Comte).

Temos, portanto, trazendo mais uma vez Coutinho (2016), que fica evidente que o papel do coordenador, enquanto ator do processo educativo e formador, adquire uma grande importância frente aos desafios que se lhe impõem, também nessa modalidade de ensino, com vistas a “[...] ter uma atitude desencadeadora de mudanças da prática docente e, conseqüentemente, em suas práticas na coordenação pedagógica” (Coutinho, 2016, p. 113).

Assim sendo, sob o olhar do docente, expresso em suas palavras, se concebe a coordenação como importante e fundamental à sua formação e prática no cotidiano escolar, participativa e aberta; a que estimula a prática, dá o apoio, assistência em tudo e nos detalhes, em especial no acolher os professores, notadamente quando inserida no campo da EP, que é envolto em debates e embates, com a existência de diferenciações em busca de harmonização, necessitando de articulação, direcionamento e organização. É, sobretudo, um coordenar em busca da interação frente à dinamicidade que é o processo educativo na EP, em especial se ela visa ser omnilateral e emancipatória.

Diante disso, por fim, frente às falas elencadas, se tomarmos a liberdade de organizar em uma frase a visão dos professores sobre o papel da coordenação para a sua formação na/para a EP, cremos que ela pode ser construída da seguinte forma: ***uma ação de supervisão e orientação, exercendo assistência, promovendo estímulo por meio da mediação diante da dinamicidade que é o processo educativo na EP***, tendo em vista a discussão desenvolvida pelas respostas apresentadas sob as unidades de sentido separadas e sua categorização.

É bom destacar que, consoante se vê no quadro 07 (ver apêndice A), há semelhanças conceituais que os entrevistados coordenadores dão a entender acerca da sua função, em especial, por ser mediadora do processo de formação dos seus interlocutores, notadamente dos docentes, para alcançar a contento o que a conjuntura (de concepção da função, prática e modalidade em que atuam) lhes propõem. O que corrobora com o que se concebe e se discute sobre ela com os

autores aqui estudados, tendo em vista porque, em suas falas, ser coordenador: “[...] não é enfrentar embates [...] Ele orienta, ele diz, ele sugere [...]”; (Freire). É ser “Um(a) profissional muito importante dentro dessa conjuntura [...] (Moll). E aquele que fica “[...] nessa organização pedagógica: o professor, o aluno, a direção. né? [...] mediar [...]” (Gomes).

Enfim, retomando o que afirma Archangelo (2004, p.142), “Conhecer e fazer conhecer são atribuições centrais do professor coordenador”, dentro das atribuições e competências do coordenador pedagógico e sua atuação no cotidiano escolar, a sua especificidade se faz no campo pedagógico formativo, na construção do processo de ensino e aprendizagem, juntamente à comunidade escolar, sobretudo aos professores, na reflexão, elaboração, acompanhamento e avaliação coletiva da prática pedagógica, visando a uma formação ampla e integral não somente de si, mas de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, não podemos deixar de ressaltar que, no processo de construção da identidade como profissional professor/coordenador, vivenciando experiências várias de planejamento, organização e promoção de formação dos agentes em exercício de suas funções, notadamente a dos professores, concordamos que é na relação teoria e prática, formação e atuação que se descobre e até se constrói e se desenvolve a identidade daquele que se propõe a realizar uma tarefa. Esse processo, constante, que se faz tanto historicamente quanto pela compreensão daquilo que cada um concebe de si, bem como do agir e fazer que desenvolve.

Para a EP, em especial, esse pensar sobre o agir se faz de uma extremada necessidade, devido aos seus inúmeros contextos histórico, socioeconômico e político, pois, comumente nos deparamos diante de questionamentos e discussões múltiplas sendo debatidas na sociedade, bem como, e, conseqüentemente, na escola e na comunidade escolar. O que cabe, portanto, aos coordenadores pedagógicos, como agentes educativos, criar e proporcionar debates com os demais agentes, sendo, muitas vezes, um mediador desses debates.

Isso nos levou, destarte, a levantar uma questão problema que consistiu: para Educação Profissional, como o professor concebe para sua formação a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador? Essa questão, por sua vez, adveio também de reflexões sobre problemáticas a exemplo de como se deu a inserção da coordenação pedagógica na Educação Profissional e se há diretrizes acerca da coordenação pedagógica para essa modalidade de ensino na rede educacional do RN.

Pelo que vimos, e assim temos destacado, é esse profissional – o coordenador – que deve fazer, em sua ação, a transposição da teoria para a prática, das diversas concepções e ações educativas, buscando dirimir dúvidas e reorientar divergências existentes entre e com os demais agentes da escola. Tanto porque, a coordenação passou a atuar também nas mais variadas modalidades do ensino, frente às mudanças de currículo dos cursos de graduação, assim como às mudanças nas próprias concepções do que seja esse agente, em especial, frente ao contexto e cotidiano escolar da Educação Profissional, que se constitui em um campo de disputas, sendo fundamental conhecer a sua trajetória na educação brasileira, com vistas ao rompimento da notória dualidade que a estrutura, composta por sua dupla forma de pensar e fazer o ato educativo e a própria educação, ou seja: uma para a formação das classes dirigentes; e outra, proposta para as classes trabalhadoras. Isso explica a necessidade de repensar o fazer pedagógico, visando à qualificação dos seus agentes para atuar nesta modalidade de ensino, consciente da sua diversidade e dessa realidade dual.

Com isso, não é tarefa fácil conceituar a EP, frente às forças antagônicas que a conformam. Assim como, do mesmo modo, não é fácil tratar dos temas e temáticas que a envolvem, como a formação docente e/ou a coordenação pedagógica para essa modalidade de ensino.

Assim sendo, esse trabalho objetivou identificar como os professores da Educação Profissional concebem a coordenação pedagógica para a sua formação como docente. Para isso, de início, discutimos sobre a formação docente para a Educação Profissional com algumas de suas bases conceituais e seus desafios, bem como, a sua relação com a coordenação pedagógica. Foi traçado um breve contexto histórico da EP no âmbito nacional e local, além de conhecer, nesse transcorrer histórico, a formação, a função e as atribuições da coordenação pedagógica na e para a EP. Viu-se também as múltiplas definições por que passou a coordenação e o seu profissional, como também o que vem a ser coordenar e a prática educativa do coordenador, (re)vendo suas atribuições e competências. E, por fim, se trouxe à tona, nas vozes dos sujeitos, a sua concepção em relação à coordenação pedagógica para a sua formação e o trabalho docente para a Educação Profissional.

Concluimos, pelas falas dos entrevistados, retomados os significantes supervisão e orientação que, desde a história da construção da identidade do profissional professor/coordenador, em sua ação, o âmbito pedagógico formativo, sobretudo no trabalho com os professores, é atribuição da coordenação pedagógica. O estudo também revelou que o direcionar, planejar, mediar faz parte da sua prática educativa e é fundamental para a formação docente no cotidiano escolar.

Destaca-se que, no campo da EP, a ação da coordenação é percebida, principalmente, no mobilizar os saberes inerentes a esse campo da educação, e por assinalar, por sua vez, para uma ação de mediação não restrita a um único foco ou trabalho, mas em uma ação complexa de múltiplas facetas, ante professores licenciados e técnicos/bacharéis, ensino propedêutico integrado à Educação Profissional, formação para o mercado de trabalho ou formação integral, e, diante disso, planejar e implementar ações integradoras na busca de construir metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola e dos seus agentes, para que assim se concretize no processo de ensino e aprendizagem uma perspectiva convergente com os princípios de uma educação emancipatória. Isso porque, uma ação coordenadora crítica e consciente da realidade de uma educação que é notoriamente dual, a coloca como uma ação – bem como o seu profissional – capaz de transformar o meio em que vive, se transformando e, conseqüentemente, transformando a realidade que a cerca.

Acrescente-se a isso que a coordenação pedagógica, no âmbito da modalidade da EP, antes de tudo, precisa ser comprometida com uma postura ético-política, de formação crítica, ansiosa por reais mudanças sociais, como facilitadora e problematizadora do papel e da formação do docente, por ser uma *ação de supervisão e orientação, exercendo assistência, promovendo estímulo por meio da mediação diante da dinamicidade que é o processo educativo na EP*, promovendo, por fim, uma formação humana integral.

Para finalizar, respondemos, de forma sucinta, às perguntas que vertebraram esta pesquisa, que consistiram em: qual a função da coordenação pedagógica na Educação Profissional? Qual a especificidade de sua atuação no contexto dessa modalidade? como o professor da Educação Profissional compreende a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo?

Para as primeiras perguntas, vimos que mobilizar saberes sob uma atuação crítica e consciente no campo da EP e nas áreas correlatas a essa modalidade, planejar metodologias diferenciadas que permitam atender às necessidades identificadas na escola, bem como conscientizar, integrar e estimular os educadores para a mudança real no contexto, educacional sendo um agente facilitador e problematizador do papel docente, consiste na função precípua da coordenação. Sua especificidade, em trabalho juntamente com a comunidade escolar, em especial com os professores, se faz no campo pedagógico formativo, que, por sua vez, traz na ação de refletir no agir, para agir no refletir, novas ações e novas reflexões visando ao alcance da possível mudança no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a compreensão dos professores frente a atuação da coordenação pedagógica e o seu agente direto, o coordenador, no seu processo formativo, evidenciou-se pela fala dos

participantes da pesquisa, em sua concepção, que ela é importante e fundamental à formação e prática docente no cotidiano escolar, bem como participativa e aberta, como uma ação de supervisão e orientação, exercendo assistência e promovendo estímulo por meio da mediação. E, conseqüentemente, seu profissional, em sua ação, é aquele que busca a interação dos seus interlocutores diante da dinamicidade que é o processo educativo na EP.

Por fim, compreendemos que identificar e refletir como se concebe a Coordenação Pedagógica, a faz superar aquilo que venha a limitá-la a uma “faz tudo” na escola, mas para aquela que acompanha o processo de ensino e aprendizagem, estimula os professores, identifica as necessidades dos alunos e a dos demais agentes educativos. Assim, exige-se dela conhecimento, percepção, sensibilidade e a perspectiva constante dos fundamentos que constituem a educação como um todo e, especialmente a Educação Profissional. Acreditamos que esse ato de refletir no agir, para agir no refletir, proporciona novas ações e novas reflexões, nos pondo ao alcance da possível mudança no ato de ensinar, principalmente ante os desafios que se impõem à EP. E, se esta estiver sob os fundamentos que entendem o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e a politecnia proporcionará a ela ser de formação integral e emancipatória.

Tendo consciência de que o estudo dessa temática não se esgota nesta pesquisa, esperamos que os dados e reflexões evidenciadas contribuam para novas discussões e difusão de conhecimentos acerca da importância do papel da Coordenação Pedagógica e os desafios para a atuação desses profissionais na prática educativa no contexto da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. *In*: PREVITALI, Fabiane Santana (org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 15-24.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 15 de dez. 2023.

ARANHA, Maria Emília dos Santos Martins Rocha. **O coordenador pedagógico na perspectiva da formação integral**: sua atuação na implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Orientador: Prof. Dr. Biagio Mauricio Avena. 2019. 113f Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, Brasil. 2019.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O Curso de Pedagogia e o Processo de Formação do Pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 280–294, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em: 18 out. 2022.

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. *et al.* **Memória da Minha Comunidade**: Alecrim. Natal, RN. SEMURB. Programa Memória Minha Comunidade. Prefeitura Municipal de Natal. 2011. Disponível em: <http://www.repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/2622>. Acesso em: 11 mai. 2023.

ARCHANGELO, Ana. O Coordenador Pedagógico e o Entendimento da Instituição. *In: O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola*. 2 ed. São Paulo, Loyola, 2004. p. 135-143.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, Avaliar e Formar: discutindo conjugações possíveis. *In: O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Orgs), 4 ed. Loyola, 2005. p. 109-118.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia. de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), 1963. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. 29 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), 1969.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário Oficial da União**. Brasília. v. 134. n. 248. p. 27.833-27.841. 23 dez 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do

ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE-CEB nº 04/1999, de 07 de outubro de 1999. **Diário oficial da União** de 08/12/1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. Parecer CNE-CP nº 16/1999, de 05 de julho de 1999. institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário oficial da União** de 26/11/1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb006_99.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 37/2002**, de 04 de setembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 nov. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_02.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 25 de ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE-CP nº 5/2005**, de 13 de dezembro de 2006. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. CNE. Parecer CNE-CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário oficial da União** de 11/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. CNE. Resolução CNE-CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário oficial da União** de 16 de maio de 2006 Seção 1 p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n.º 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília:

MEC, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.415/2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 ma. de 2024.

BRASIL, CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) - Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. 2019. Acesso em: 29 de maio de 2024.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1/2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Seção 1, pp. 19-23, 2021.

BRASIL, **Histórico da EPT**. Disponível em: <http://portalt.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 29 de ago. 2022.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 5 ed - Loyola, São Paulo, 2005.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo. Fundação Editora da UNESCO (FEU), 1999.

CATTANI, Antonio David; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Formação profissional. *In*: CATTANI, Antonio Davi; HOLZMANN, Lorena. (org). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2012.

ClAVATA, Maria. A historicidade da formação de tecnólogos. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013. p. 271-306.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Oliveira Cunha; SILVA, Rosália da Fátima e. Efetivações no caminhar sobre a ação mediadora de pedagogos no IFRN. FERREIRA, Geraldo Generoso;

SILVA, Meire Celedônio da (Orgs.). *In: O trabalho da equipe técnico-pedagógica no IFRN: múltiplos olhares e perspectivas*. 1 ed. Curitiba, Brasil Publishisng, 2022. p. 74-77.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: Realidade ou utopia? Curitiba-PR: Appris, 2016.

COSTA, António Pedro. *et al.* **Revisão da literatura com apoio de software**: contribuição da pesquisa qualitativa. 2 ed. Ludomedia. Portugal, 2021.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976.

CHAVES, Eduardo. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo, (1-2), 47-69, 1981.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador *In: O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Orgs), 4 ed. Loyola, 2005. p. 53-66.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN. *In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Derivaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas*: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 243-272.

FEITOSA, Robson de Sousa. As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA campi de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e9951, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.9951. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9951>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In: O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 5 ed. Loyola, São Paulo, 2005. p. 9-15.

GARIGLIO, Jose Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CKVFm3VCFFSRpTmBpkD4rRH/#>. Acesso em: 12 set. 2023.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola*. Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Orgs), 2 ed. Loyola, 2004. p. 113-119.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In: CONPEF IV, Anais*. julho de 2009, p. 1-28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In: XV ENDIPE – Encontro nacional de didática e prática de ensino – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas práticas educacionais*, Livro Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio**: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Gestão da Escola**: teoria e prática. 4 ed, Goiânia. Alternativa. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? 5 ed. São Paulo. Cortez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2015. p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2015. p. 11-57.

LIMA FILHO, Domingos Leite da. Políticas públicas para a educação profissional e eja nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. *In: MOURA, Dante Henrique (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

LIMA, Marcelo; MERCES, Tatiana das. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1563-1582, 2021.

LIMA, José Leonardo Rolim de; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023033, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670012>. Acesso em: 17 out. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2023.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Livro 1, cap. 6, inédito.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In: O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 7 ed. São Paulo, Loyola, 2004. p. 17-20.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, 2005.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos das DCN para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 988-1013, 2021.

MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des)regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972020000100202&script=sci_arttext. Acesso em: 14 mai. 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2016.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O Professor Licenciado na Educação Profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 66-74, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3499>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O Professor da Educação Profissional enquanto sujeito da Práxis Revolucionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 186-199, out./dez. 2019.
Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13059>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORORÓ, Dediane Cristina de Sá. **Tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes no Proeja do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): limites e possibilidades para formação humana integral** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2018.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes) – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (**Coleção formação pedagógica; v. 3**).

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, José Moisés Nunes da; TERTO, Daniela Cunha. **Trabalho e formação docente na educação profissional e na educação básica**. Apresentação do PowerPoint. IFRN Natal Central, Natal, 2022.

MURIBECA, Maria Lucia Maia, **A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar**. João Pessoa, UFPB, Editora Universitária, 2002.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do. **Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte** [recurso eletrônico]: desafios e possibilidade de consolidação. Suerda Maria Nogueira do Nascimento, José Moisés Nunes da Silva. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

NÓBREGA, Suely Soares da. Coordenação Pedagógica no IFRN: desafios e perspectivas na articulação do processo de ensino e aprendizagem. *In: O trabalho da equipe técnico-pedagógica no IFRN: múltiplos olhares e perspectivas*. 1 ed. Curitiba, Brasil Publishisng, 2022. p. 79-708.

NUNES, Vandernubia Gomes Cadete. **Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada**. 2019. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2019

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em: 10 out.

2023.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In: O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança*. Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Orgs), 4 ed. Loyola, 2005. p. 17-26.

ORTEGA, Daiani Vieira.; MILITÃO, Silvio César Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIVA, Samara Yonetei de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina: uma discussão a partir de relatos de professores iniciantes do IFRN. *In: IV Colóquio nacional e I Colóquio internacional a produção do conhecimento em educação profissional*, 2017. Campus Natal Central – IFRN. **Anais [...]** Campus Natal Central – IFRN, 2017. p. 1-13.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional**: política, legislação e história. (Série Processos Educacionais). Curitiba: InterSaber, 2020.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD>. Acesso em: 25 out. 2023.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação**. 6 ed. São Paulo, Editora Ática, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido, (org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 4 ed. Loyola, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho como princípio educativo. *In: PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação profissional em saúde*. n. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-305. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>. Acesso em: 02 de set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências., 2016a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016**.

Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências, 2016b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Subcoordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão 2011 a 2017**. Natal/RN, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 2788, de 13 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as regras para alocação de pessoal e a necessária atualização de dados nos sistemas informatizados pelos Gestores, Professores, Especialistas de Educação e Servidores efetivos da Administração Direta do Poder Executivo, em exercício nas unidades administrativas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 1.321/2018-SEEC/GS de 26 de julho de 2018**. Autoriza a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ministrada em Escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino. 2018.

RIOS, Terezinha Azevêdo. **Ética na Docência Universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** In. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida Pedagogia (Org.) *Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba, IBPEX, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O Papel do Pedagogo como Articulador do Trabalho Pedagógico na Sociedade Capitalista**. Palestra – UENP - Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Disponível em <https://doceru.com/doc/nn8ex0ec>. Acesso em: 15 de out. 2023

SÁ, Ricardo Antunes de. **Orientação e supervisão escolar: manutenção ou superação**. Curitiba, IBPEX, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 166, p. 725-743, jul-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, Autores Associados, 1999.

SILVA, Francinaide de Lima. **A escola normal de Natal** (Rio Grande do Norte, 1908 – 1971). 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14436>. 15 de out. 2023.

SILVA, Marconi Gomes. Dinâmica econômica recente e reestruturação produtiva no Rio Grande do Norte (1970-2000). **História econômica & história de empresas**. São Paulo, v. 17, n. 1p. 28 de jun. 2014. Disponível em: <https://www.hehe.org.br/index.php/rabphe/article/view/242>. 15 de out. 2023.

SILVA, Karla Katielle Oliveira da. **O ensino profissional do Rio Grande do Norte**: indícios da ação do estado de 1908 a 1957 (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1531?show=full>. Acesso: 30 de jun. 2023.

SILVA, José Moisés Nunes da; NASCIMENTO, Suerda Maria do; RAMOS, Maria Conceição Pereira. A educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte: em busca de consolidação, **Holos**, 36(4), 1-17. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10053>. Acesso: 30 de jun. 2023.

SILVA, Rute Regis de Oliveira da; ALMEIDA, Danielle Grace Rego de. A política de formação de professores da educação básica no Brasil: um estudo da Res. CNE/CP N° 02/19 (BNC – FORMAÇÃO) na UFRN. **Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 413–437, 2023. p. 413-437. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1511>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Adversidade *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 2 ed. Loyola, 2004. p. 93-112.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Viviane Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, Maisa Luciana Santos de. **Os desafios da coordenação pedagógica na Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal Fluminense** (Monografia - Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização). Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, SC, 2018.

SOUZA, Alexsandro da Silva *et al.* A pedagogia no seu contexto histórico acerca da sua identidade. *In*: V FIPED, 2013. Campina Grande: Realize Editora. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora. 2013. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3494>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. (Orgs.) **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2014.

TELES, Natalício de Souza; MOTA Luzia Matos. LDB e EPT: o percurso da lei e seus desdobramentos para a educação profissional. **Revista Sítio Novo**, Palmas v. 4 n. 1 p. 7-19 jan./mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7 ed. São Paulo. Libertad Editora, 2006.

APÊNDICE A – QUADROS DE RESPOSTAS, UNITARIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quadro 04: Respostas e Categorização – 2º eixo – Docentes

Questões	Docentes	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
<p>Que saberes são necessários para o exercício da função de docente/ coordenador na/para a EPT?</p> <p>você sente necessidade de formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Profissional?</p>	Vygotsky	<p>Você tem que saber o que é essa formação integral do aluno; [...] como você vai formar esse aluno e preparar para o mundo. Essa formação mais ampla, você entender o que é a educação profissional, trabalhar essa interdisciplinaridade, essa formação mais completa do aluno para o mundo do trabalho;</p> <p>[...] Aquele professor que tem aquela formação pedagógica já, ele já sai na frente da gente.</p>	Formação pedagógica (saberes político e pedagógico)
	Mascellani	<p>[...] ter formação pedagógica ... E hoje eu acho que é uma coisa que deveria ter. [...] Porque falta didática pra esse professor;</p> <p>Eu acho que o professor poderia fazer treinamento numa indústria. [...] a técnica. Tem que ter a técnica, também;</p> <p>Então, esses saberes eu acho necessários não só da forma pedagógica, mas da Área técnica e está sempre aprendendo e vendo as novas metodologias.</p>	Formação pedagógica e pela experiência
	Montessori	<p>A gente tem que ter o saber técnico. Mas a gente tem as nossas experiências e prática. Então essa junção aí, eu acho que é o importante;</p> <p>[...] Então, eu tenho que montar toda essa parte ... Como é que eu ia dar minha aula, entendeu?</p> <p>[...] Existe uma necessidade de ter conhecimento na área pedagógica da coisa.</p>	Formação pedagógica e pela experiência
	Ferreiro	<p>Além do conhecimento, tem de saber dar aula, de saber transmitir o conhecimento, [...] tem que ter um pouco de experiência;</p> <p>Acredito que a questão da experiência faz sim falta, mas não desmerecendo a questão de saber transmitir conhecimentos. Então tem que ter essa combinação.</p>	Formação pedagógica e pela experiência
	Comte	<p>O professor está preparado para ser flexível... estar aberto a desafios [...] tem que se apropriar daquele conteúdo e tentar ministrar da melhor forma possível;</p> <p>Primeiro, a formação é importante e eu acredito que principalmente formações complementares em relação à regência e digo em relação a própria licenciatura, a forma como leciona;</p> <p>[...] tenho que ter um exercício da prática docente...[...] uma formação complementar para que de fato justifique o exercício dele em sala de aula</p>	Formação pedagógica; pela experiência e a técnica
	Piaget	<p>Primeiro, conhecer aquilo que vai lecionar. Segundo ter uma formação pedagógica. porque eu posso ser um excelente desenvolvedor [...] conheço profissionais que são excelentes desenvolvedores, mas não sabe passar a ninguém e nem quer, em certos momentos.</p>	Formação pedagógica e a técnica
<p>Categorização</p> <p>Formação pedagógica, o saber político, a experiência como saber e a técnica adquirida dentro e/ou fora de sala de aula, saberes para a prática docente na/para a EP.</p>			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 05: Respostas e Categorização – 2º eixo – Coordenadores

Questões	Coordenadores	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Que saberes são necessários para o exercício da função de docente/ coordenador na/para a EPT? você sente necessidade de formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Profissional?	Freinet	[...] é: entender a educação profissional, como a educação integral . O que é integral? É o sujeito cidadão como um todo . [...] a gente precisa conhecer mais a educação profissional, os saberes. O ideal era que todo professor do ensino técnico, tanto licenciado como o bacharel, já fizesse essa pós-graduação em docência em EPT . [...] Exatamente, precisa. Tanto é que eu estou fazendo outra pós em coordenação pedagógica específica e fiz outra pós em EPT - docência em EPT	Saberes político, pedagógico e técnico
	Moll	[...] tem que ser aberto a busca . A pesquisa [...] Tem que ser um profissional aberto ao diálogo o tempo todo [...] É essencial [...] as coisas vão mudando muito, né? ... em currículos [...] pra gente entender mais sobre o currículo , Principalmente quando entra na parte de integração, integração curricular , né? Eu sinto falta, sim, de mais formação específica , talvez de atuação nessa parte de coordenação dentro da educação profissional , né?	Saberes política, pedagógica e técnico
	Gomes	[...] fundamentação pedagógica [...] [...] a questão do saber pedagógico , de saberes. de professor da questão da didática . [...] da compreensão, da mediação Sim. Eu creio que sim, porque são muitas especificidades. [...] tanto o técnico quanto o professor de licenciatura, precisam [...] dessa formação, voltada nesse olhar da compreensão que o técnico não é só uma pessoa de formar para o trabalho, mas para o mundo . [...] pra minha formação integral .	Formação Política e pedagógica
Categorização Formação pedagógica, o saber político e epistemológico, saberes para a prática docente na/para a EP.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 06: Respostas e Categorização – 3º eixo – Docentes

Questões	Docentes	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Como você concebe a sua função de docente/ coordenador nesta instituição?	Vygotsky	Grandes desafios [...]	Desafio
	Mascellani	E eu acho que depende de cada personalidade do professor, né? A função docente. Ela é difícil. Tem que gostar daquilo. Acreditar que aquilo que você está ajudando as pessoas a ter uma formação, né? Um conhecimento.	Desafio
	Montessori	[...] no início era um desafio grande .	Desafio
	Ferreiro	a gente abre o caminho para o aluno se desenvolver... é preciso dar um norte .	Mediadora
	Comte	Eu enxergo como uma ponte , principalmente um elo de ligação entre a <i>práxis</i> de educar, de ensinar e também por ser uma atividade profissional, seria o elo de como seria profissionalmente a atuação dele no mercado de trabalho. [...] meu papel é tentar trazer a visão de como seria o mercado de trabalho para atuação para os nossos alunos.	Mediadora

	Piaget	[...] porque eu posso ser um excelente desenvolvedor, mas posso ser péssimo... é... cadê a palavrinha? um mediador , né? E eu conheço profissionais que são excelentes desenvolvedores, mais que aquele mundinho dele [...]	Mediadora
Categorização			
Ação mediadora ante um desafio a se enfrentar com vistas ao alcance do que é proposto à modalidade.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 07: Respostas e Categorização – 3º eixo – Coordenadores

Questões	Coordenadores	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Como você concebe a sua função de docente/ coordenador nesta Escola?	Freinet	Ele [o CP] apenas dá a diretriz , Ele orienta , ele diz , ele sugere ; É a preocupação... a formação do professor, o professor saber o que é a educação profissional , o professor saber o que é um instituto, que é um centro... . Chega uma lei, chega umas diretrizes, ele tem que entender... pra poder ele transmitir [...], porque ele [coordenador] é que tem que absorver o impacto e transmitir para os colegas como é esse impacto. Não é?	Guia/Mediadora /desafio
	Moll	Um(a) profissional muito importante dentro dessa conjuntura inicial e que eu tinha que estudar bastante pra tentar colocar tudo isso, toda essa dimensão em prática, né? Então, no início eu me vi desafiada a estudar, a procurar [...]; [...] eu sempre também sou uma coordenadora não focada com o centro do processo. Mas eu sempre faço essa parte de descentralizar , né? Então, conversar... tudo é no diálogo , vamos interagi aqui... nas reuniões.	Mediadora/desafio
	Gomes	[...] ela fica no limiar muito sensível, né? fica nessa organização pedagógica : o professor, o aluno, a direção. né? Você fica sempre ali na linha, na linha de fogo , de todos os lados, né? [...] mediar com o aluno, você vai mediar com o professor, você vai mediar com os pais e vai mediar com a direção. Ela meio que pulsa ali, faz aquilo, continua fazendo ali [...] fazendo o coração da escola pulsar .	Guia/Mediadora
Categorização			
Ação mediadora do processo de formação dos seus interlocutores, para alcançar a contento o que a conjuntura (de concepção da função, prática e modalidade em que atuam) lhes propõem.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 08: Respostas e Categorização – 3º eixo – Coordenadores

Questões	Coordenadores	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Quais desafios (dificuldades e facilidades) você tem enfrentado para exercer esta função?	Freinet	[...] you pega professores, técnicos, bacharéis, que têm uma formação específica ... licenciados, propedêuticos; Aí... o sistema não informa o que é educação profissional . Aí fica o coordenador pedagógico, sabe? [...] a gente não sabe de tudo; Então, os desafios primeiro é dar essa formação do que é uma educação profissional . A questão das dificuldades, é implementar.	Formação; ausência de suporte; integração

	Moll	[...] no início eu me vi desafiada a estudar , a procurar[...]; A coisa mais complicada que eu via nisso tudo, é integrar a base nacional comum curricular com período integral; Onde estão as pessoas que nos dão esse suporte? [...] a gente forma o profissional que vem pra cá ... bacharel... termina dois anos... Esse profissional sai... termina o contrato, recebe outro... que vão embora. E aí entra o desafio novamente: o coordenador está sempre refazendo, essas formações.	Formação; ausência de suporte; rotatividade de professores; integração
	Gomes	Inicialmente 2017 fui me apropriar da educação profissional; o planejamento a gente busca sempre puxar os professores da base técnica, com os professores da formação geral , para que eles façam um mínimo de alinhamento, [...] tento não deixar tão distante.	Formação; rotatividade de professores; integração;
Categorização A formação de professores é decisiva para a expansão e democratização das políticas para a EP. Um desafio histórico (Machado, 2011), frente, sobretudo, as sempre presentes necessidades administrativo, didático-pedagógicas.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 09: Respostas e Categorização – eixo 3 – Docentes

Questões	Docentes	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Quais desafios (dificuldades e facilidades) você tem enfrentado para exercer esta função?	Vygotsky	Professor doutor, com 40 horas de sala de aula, ele não tem condições de fazer pesquisa e extensão; E aí o ensino técnico, profissional, ele só vai avançar se tiver pesquisa, extensão; [...] inserir o aluno nesse meio, tá entendendo?	excessiva carga horária em sala de aula
	Mascellani	Porque esse tripé: ensino, pesquisa e extensão... e a grande dificuldade da EPT; você saber lidar com os alunos... se impor. né? Saber que você está no comando e de forma não autoritária, né?	excessiva carga horária em sala de aula;
	Montessori	É justamente isso de ter locais para a gente aplicar práticas, né? Aqui a gente tem esse problema, não tem um núcleo aqui de estágio.	excessiva carga horária em sala de aula; condições estruturais
	Ferreiro	Eu não tinha muita experiência com o público de adolescentes , então eu tive que me adaptar a ter a questão da firmeza de como me relacionar com eles e ter a autoridade como professora. [...] Dificuldade, eu diria que estão sendo resolvidas agora, que é a questão da estrutura. Então, são dificuldades mais técnicas, mas é da estrutura do prédio.	Falta de experiência; condições estruturais
	Comte	Primeiro contrato, eu acho que a questão contratual ainda é uma coisa que se esbarra. É um problema grande; eu só consigo acompanhar uma turma por dois anos. Outro ponto seriam os investimentos a nível de tecnologias.	rotatividade de professores; Falta de investimento
	Piaget	Eu ainda não tinha trabalhado diretamente com público adolescente , numa disciplina... A mais técnica do curso, que foi um grande desafio quando eu cheguei que a coordenação me entregou, A questão do laboratório que ainda o estado não oferece as condições totais pra um curso de formação técnica num curso de informática. [...] o contrato , isso é ridículo. Isso é um atenuante e dói pra	Falta de experiência; rotatividade de professores; Falta de investimento

		todos nós.	
Categorização			
A formação de professores, decisiva para a expansão e democratização das políticas para a EP. Um desafio histórico (Machado, 2011), frente, sobretudo, as sempre presentes necessidades administrativo, didático-pedagógicas.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

Quadro 10: Respostas e Categorização – eixo 3 – Docentes

Questões	Docentes	Respostas/desmonte (grifos nossos)	Unitarização
Para a sua formação, como você percebe (vê) a coordenação pedagógica?	Vygotsky	[...] estimula a prática, mas o estímulo é dentro da escola, tá entendendo? tem o estímulo. Dá o apoio. [...] ele diz; “eu quero dar um curso sobre metodologia, inclusive tem... acontece oficina formativa sobre práticas pedagógicas, práticas metodológicas.	Estímulo; assistência
	Mascellani	É como se fosse uma supervisão escolar ; [...] eu acho assim, que é difícil para uma pessoa fazer isso coordenar , ser o supervisor e ainda atua como orientador ; como você consegue dar conta, porque tu és a supervisora, né? [...] das professoras, porque tu fazes a supervisão , tu fazes a orientação escolar dos meninos e ainda tem que tá segurando os pepinos, as diferenças.	Supervisão; Orientação escolar
	Montessori	[...] assistência , em tudo, em todos os detalhes. Assim, a gente está com dúvida, orientação . Se isso aqui dá certo fazer. Eu acho que com o planejamento, com o planejamento da coordenação pedagógica, eu não tenho nem o que lhe dizer, é muito planejado. [...] formação também . Semana de formação pedagógica no começo do ano e tem as reuniões diárias; Eu me deparei com a coordenação pedagógica que estimulava, incentivava . E assim, muito detalhista, muito... um trabalho muito organizado.	Estímulo; Assistência; orientação Planejamento
	Ferreiro	Eu percebo a questão da abertura e das orientações , porque na verdade a gente também tem algumas reuniões ao longo do ano e também tem os direcionamentos que são dados; Mas também tem a parte da orientação Quando eu trago alguma dúvida, ela sempre me diz como é que eu posso desenvolver . Então...	Orientação assistência
	Comte	Em relação a coordenação pedagógica é... que ela possui um papel, acho que é assim fundamental ; [...] principalmente para acolher os professores, instruir de como de fato é o formato da escola , então ela possui um papel de orientação . Então ela orienta [...]; a coordenação foi muito importante para me dar um norte de onde é que eu estava pisando, né? Então, ela sempre acompanha os processos , né? Tem reuniões corriqueiras com as áreas.	Orientação; assistência
	Piaget	Fundamental, importante . E diretamente colaborativo . tem uma abertura [...] eu vejo a coordenação muito participativa e aberta . pronto pra ouvir, acolher , dar broncas; que esse é papel também; [...] tem essa ponte entre os elos e foi algo bem construtivo e fundamental também.	Mediação; Assistência;
Categorização			
Ação norteadora de assistência, com vistas a promover estímulo por meio da mediação.			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2023)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, DO ENTREVISTADOR E DO ENTREVISTADO/CARACTERIZAÇÃO

Objetivos	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> ● Dar a conhecer a pesquisa do projeto de dissertação ● Esclarecer os aspectos formais e éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação: entrevistador/informação sobre o Programa (explicação sobre a entrevista e sua relação com a pesquisa) ● Garantia de confidencialidade
<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do perfil do entrevistado: área, percurso profissional, experiências na docência/coordenação; experiências com a educação profissional.

EIXO 2: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as perspectivas dos entrevistados quanto à EPT e seu impacto na sua formação enquanto docente/coordenador da educação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão dos aspectos que constituíram a experiência dos entrevistados com a EPT; ● Compreensão acerca do que os entrevistados consideram relevante para a sua formação; ● Avaliação dos destaques, dados pelos entrevistados, acerca da formação de professores para atuar na educação profissional.

EIXO 3: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS

Objetivos	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e Compreender a perspectiva, e vivência dos entrevistados sobre a educação profissional e seu processo de formação frente ao trabalho da coordenação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca de sua trajetória profissional e como docentes da EPT; ● Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o trabalho da coordenação pedagógica.

EIXO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, DO ENTREVISTADOR E DO ENTREVISTADO/CARACTERIZAÇÃO

Pesquisador-estudante: oi, meu nome é Luis Claudio Machado Ferreira, do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional na Linha 02 – Formação e Práticas Docente na Educação Profissional e estou a desenvolver um estudo, sob a orientação da Professora. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, professora no IFRN-Campus Natal Central. A investigação intitulada A

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A ÓTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, tem como finalidade identificar e analisar como os professores da educação profissional concebem a coordenação pedagógica para a sua formação como docente. Para que a investigação possa se concretizar agradeço a possibilidade de realização dessa entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados que possibilitarão a análise e reflexão sobre o tema. Para garantir a fidedignidade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal. A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considere como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a garantir. Ao término da investigação, comprometo-me ainda a dar feedback sobre os resultados.

QUESTIONÁRIO / ENTREVISTA

- Faixa etária
- Gênero
- Sua formação inicial
- Tempo de formação
- Universidade de formação
- Tipo de vínculo com a instituição
- Percurso e experiências profissionais
- Como você se tornou professor/coordenador de educação profissional?
- Experiências com a docência/coordenação na educação profissional

EIXO 2: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

01. Que saberes são necessários para o exercício da função de docente/coordenador na/para a EPT?
02. Você sente necessidade de formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho na Educação Profissional?

EIXO 3: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS ENTREVISTADOS

01. Como você percebe a sua função de docente/coordenador nesta instituição?
02. Quais desafios (dificuldades e facilidades) você tem enfrentado para exercer esta função?
03. (aos docentes) Para a sua formação, como você percebe a coordenação pedagógica? Como esse trabalho é feito?